

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

## **Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2015. Schwerpunkt Bildung und Hegemonie. Schwerpunkt Empowerment**

*Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 313 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 21)*



### Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2015. Schwerpunkt Bildung und Hegemonie. Schwerpunkt Empowerment. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, 313 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 21) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-129921 - DOI: 10.25656/01:12992

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-129921>

<https://doi.org/10.25656/01:12992>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Jahrbuch für  
Historische Bildungsforschung  
Band 21

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung

Herausgegeben von der  
*Sektion Historische Bildungsforschung*  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)  
des  
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische  
Forschung (DIPE, Frankfurt a.M.)

## *Herausgeber*

Meike Baader (Hildesheim) – Esther Berner (Hamburg)  
Marcelo Caruso (Berlin) – Rita Casale (Wuppertal)  
Lucien Criblez (Zürich) – Edith Glaser (Kassel)  
Carola Groppe (Hamburg) – Andreas Hoffmann-Ocon (Zürich)  
Till Kössler (Bochum) – Eva Matthes (Augsburg)  
Ulrike Mietzner (Dortmund) – Karin Priem (Luxemburg)  
Frank Tosch (Potsdam) – Ulrich Wiegmann (Berlin)

## *Redaktion*

Marcelo Caruso, Ulrike Mietzner, Ulrich Wiegmann

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 21

*Schwerpunkt*  
Bildung und Hegemonie

*Redaktion*  
Marcelo Caruso

*Schwerpunkt*  
Empowerment

*Redaktion*  
Ulrike Mietzner

## Redaktion

Prof. Dr. Marcelo Caruso  
Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Ulrike Mietzner  
Technische Universität Dortmund

Prof. Dr. Ulrich Wiegmann  
Deutsches Institut für Internationale  
Pädagogische Forschung Frankfurt a.M. u. Berlin

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“  
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem  
ein anonymes Begutachtungsverfahren.  
Für weitere Informationen s. <http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm>.

## Korrespondenzadresse der Redaktion:

Prof. Dr. Ulrich Wiegmann  
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung  
Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin  
Tel. +4930 293360-46  
E-Mail: [u.wiegmann@imail.de](mailto:u.wiegmann@imail.de)

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens  
angenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2016.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.  
Printed in Germany 2016.  
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2084-4

# Inhalt

## I Schwerpunkt: Bildung und Hegemonie

<i>Marcelo Caruso</i> Einführung in den Schwerpunkt	9
<i>Julia Kurig</i> Alte und neue Erziehung im Kampf um Hegemonie: Aristophanes' Komödie ‚Die Wolken‘ als bildungshistorisches Dokument des 5. Jahrhunderts v. Chr.	17
<i>Jana Wittenzellner</i> Gesellschaftsreform durch Sachbücher? Sexualaufklärung als antihegemoniale Strategie der spanischen Sexualreformbewegung am Vorabend der Zweiten Republik	57
<i>Frank Lücker</i> Neue Rahmenrichtlinien – alte Normen Eine hegemonietheoretische Untersuchung der Debatte um die hessischen Rahmenrichtlinien der 1970er Jahre	81
<i>Aline Nardo</i> ‚Evolutionäre Pädagogik‘ – zwischen hegemonialem Anspruch und diskursiver Realität	105

## II Empowerment

<i>Marcelo Caruso</i> Performing Teaching Expertise and Disempowering Elementary Teachers in Late Enlightenment Spain	129
<i>Joachim Scholz</i> Beiträge der geistlichen Schulaufsicht zur Professionalisierung der preußischen Elementarschullehrer im frühen 19. Jahrhundert	155

*Klemens Ketelhut und Sabine Reh*

Power and Disempowerment in German Experimental Schools –  
Politicization, Parental Demands and Teacher Reactions in the  
Early 20th Century

175

### **III Abhandlungen**

*Klaus-Dieter Beims*

Fromme Lehrer und heidnische Texte – Die Rezeption der römischen  
Autoren im Halleschen Pietismus

193

*Tichon Sergejewitsch Sergejew*

Russische Schul- und Bildungsverhältnisse am Beispiel von Ilja  
Nikolajewitsch Uljanow – ein russischer Schulbeamter in Simbirsk  
im 19. Jahrhundert

227

*Friederike Thole*

Revival der psychoanalytischen Pädagogik  
Die „Neue Erziehung“ und die Komposition des Theorie-Praxis-  
Verhältnisses in den Anfängen der Kinderladenbewegung

243

### **IV Quellen und Dokumentation**

*Klaus-Dieter Beims*

Die Lektionsbücher des Halleschen *Paedagogium Regium* 1702-1721  
als bildungsgeschichtliche Quelle

267

### **V Internationale Ein- und Ausblicke**

*Parimala V. Rao*

Trends in the Historiography of Indian Education: A Critical Review

293



Die Redaktion des Jahrgangs 2015 bedankt sich  
bei den externen Gutachterinnen und Gutachtern:

Norbert Grube  
Juliane Jacobi  
Martin Kipf  
Ralf Koerrenz  
Christian Kuhn  
Ingrid Lohmann  
Monika Mattes  
Christine Mayer  
Irina Mchitarjan  
Rita Nikolai  
Gabriela Ossenbach Sauter  
Jürgen Overhoff  
Pia Schmid



Marcelo Caruso

## **Bildung und Hegemonie – Einführung in den Schwerpunkt<sup>1</sup>**

Ein Beispiel immer wiederkehrender Quellen sozialer Reflexion und Theoriebildung sind politische Niederlagen. Intellektuell anspruchsvolle Politik bzw. theoretisch untermauerter Aktivismus scheinen besonders produktiv zu sein, wenn sie sich mit dem eigenen Scheitern beschäftigen, mit ihren Bedingungen sowie mit ihren theoretischen und begrifflichen Konsequenzen. Große Teile des Werkes von Hannah Arendt und Theodor Adorno, um hier zwei Beispiele zu nennen, sind ohne das Scheitern der demokratischen Moderne bzw. der marxistisch inspirierten Politik nicht zu verstehen. Denn Reflexion, Theorie- und Begriffsbildung folgen keineswegs einem eigengesetzlichen Diskursstrang, der sich nur im Bereich des Wissenschaftlichen erschöpft. Forschungsimmanenz wurde wiederholt in der Geschichte von eindeutig außerwissenschaftlichen Aktionsfeldern inspiriert.

Die deutschsprachige Forschungswelt, die ja seit sehr langer Zeit über Akademien und Universitäten eine spezifische Form der Institutionalisierung von Sozial-, Kultur- und Erziehungswissenschaften darstellt, verkennet zuweilen die Produktivität dieses ‚Umweges‘ in der Herstellung von Wissenschaftlichkeit. Vielleicht aus diesem Grund blieb die von dem italienischen Marxisten Antonio Gramsci (1891-1937) geprägte Theoriebildung eher am Rande der Diskussionen in der Kultur-, Sozial- und Erziehungswissenschaft. Gewiss steht Gramsci zunächst als bedeutende Figur der Politikgeschichte im Vordergrund: als Journalist, dann als Gründer der Kommunistischen Partei Italiens, als Abgeordneter. Seine Wirkung als Theoretiker übertraf jedoch seine durch den Aufstieg des italienischen Faschismus stark konterkarierte Arbeit um ein Vielfaches. Seit 1926 im Gefängnis, widmete sich Gramsci der Frage nach der politischen Niederlage kommunistischer Bewegungen, nachdem diese in den Jahren 1918/19 so zahlreich und zunächst erfolgreich gestartet

---

<sup>1</sup> Diese durchaus bescheidene Einführung möchte ich Ernesto Laclau (1935-2014) widmen, den ich als prospektiven Doktorvater im *Club de Cultura Socialista* in Buenos Aires kennengelernt habe.

waren. Gramsci hatte an der Universität Turin Literatur- und Sprachwissenschaft studiert, und mit dem theoretischen Gerüst dieser Wissenschaften war er durchaus imstande, Fragen der politischen Niederlage nicht nur unter Berücksichtigung konjunktureller Konstellationen oder eines kruden und einseitigen Materialismus zu behandeln, sondern auch in produktiver Anknüpfung an Fragen der Kultur.<sup>2</sup>

Im Zentrum seines durchaus originellen und aufgrund seiner Entstehung unter erschwerten Bedingungen im Gefängnis fragmentarisch gebliebenen Werkes steht der Begriff der Hegemonie.<sup>3</sup> Jenseits von gängigen Bedeutungen der Hegemonie als politische Führung oder als Beschreibung von interstaatlichen Dominanzverhältnissen unterschied Gramsci zwischen Herrschaft und Hegemonie, um aus seiner offensichtlichen Niederlage im politischen Kampf begriffliche Konsequenzen zu ziehen. Während Herrschaft auf dem politischen Feld besonders die Anwendung von direkter und expliziter Gewalt bzw. die Wirksamkeit des Zwangs beinhaltet, thematisiert Hegemonie die symbolischen Prozesse, die bei der Entwicklung von Dominanz auch eine gewichtige Rolle spielen. Gramsci widmete sich mit diesem Begriff Prozessen – nicht Strukturen oder Systemen, wie der englische Kulturtheoretiker Raymond Williams richtigstellte<sup>4</sup> – der immer unvollständigen Hegemoniebildung, in denen Aspekte, die bis dahin in der marxistischen Tradition als (eher abhängigen bzw. sekundären) Derivate von Strukturbildungen des ökonomischen Lebens behandelt wurden, ihren Platz fanden. So wurden Aspekte der Kultur und der Ideologie in ihrer eigenen Wirksamkeit für den Marxismus stärker zugänglich, als es bis dahin der Fall war. Gepaart mit dem Begriff der Zivilgesellschaft als Ort der Herstellung spezifisch kultureller Hegemonieverhältnisse entstand ein Erklärungsversuch für die Persistenz älterer Ordnungen sowie für die Entstehung neuer Ordnungsentwürfe, der jedoch bestimmte Grundeigenheiten wie Eigentumsverhältnisse weitgehend bestehen ließ. Sowohl der ökonomische Reduktionismus als auch die einfache Staatszentrierung früherer marxistischer Analysen wurden somit in Frage gestellt. Inwiefern dieser Begriff auch die Wirksamkeit neuer Medienumwelten politischer und erzieherischer Kommunikation reflektiert, und zwar als Massenmedien, ist weniger untersucht worden als der eminent politische Kontext des Aufstiegs faschistischer Regierungen in den 1920er und 1930er Jahren.

---

<sup>2</sup> Zur Biographie Gramscis vgl. Fiori 1979/2013.

<sup>3</sup> Die Gefängnishefte, entstanden zwischen 1929 und 1935, gelten als Hauptwerk Gramscis. Für die deutschsprachige Edition vgl. Gramsci 1948-51/2012. Eine Herausgabe der spezifischen Texte zu Erziehung und Bildung, die auch Material außerhalb von den Gefängnisheften enthält, findet sich in Gramsci 2004.

<sup>4</sup> Williams 1977/1980, S. 134.

Die Wirkung dieser Theoriebildung, in deren Zentrum der Begriff der Hegemonie stand, war enorm. In mehreren Weltregionen ging der theoretische Impuls Gramscis mit der Etablierung von Sozial-, Kultur- und Erziehungswissenschaften einher. In einigen dieser Gegenden – nicht nur in Südeuropa, sondern auch in Lateinamerika und Indien und später auch in der englischsprachigen Welt – findet eine ununterbrochene Auseinandersetzung mit dem Hegemoniebegriff und mit dem analytischen Horizont von wechselnden Dominanzverhältnissen statt, die dieser Zugang ermöglicht.<sup>5</sup> Unter anderem stand Gramsci auch Pate bei der Entstehung der „cultural studies“ im englischsprachigen Raum.<sup>6</sup>

Diese ungleiche Rezeption des Hegemoniebegriffes findet sich wieder im Bereich der Historischen Bildungsforschung. Während Analysen zu Prozessen der Hegemoniebildung sehr wohl in anderen Bildungshistoriographien nicht unbekannt sind,<sup>7</sup> bleibt für bestimmte Weltregionen diese Kategorie zentral für die Entstehung bildungshistorischer Narrative. Dies ist für Lateinamerika besonders der Fall. Hier stehen einige der theoretisch ambitioniertesten Forschungsarbeiten in direkter Anlehnung an hegemonietheoretische Überlegungen. Dies spiegelt auch eine sehr breite Rezeption Gramscis in den Sozial- und Kulturwissenschaften wieder. Lateinamerikanische Bildungshistoriker werden durch andauernde Prozesse der Akzeptanz von krasser Ungleichheit – bei ungebrochener Wirksamkeit von egalitären Vorstellungen in Politik, Kultur und Gesellschaft – geradezu herausgefordert. Ein Weg, mit dieser Lage analytisch umzugehen, ist der Rekurs auf den Hegemoniebegriff, wie bereits in den 1980er Jahren im Falle von Astrid Fischel für die Bildungsgeschichte Costa Ricas im 20. Jahrhundert oder von Alberto Echeverry für die frührepublikanische Zeit in Kolumbien.<sup>8</sup> Auch in weiteren Bildungshistoriographien, wie der indischen, hat der Hegemoniebegriff über den Umweg der „subaltern studies“ deutliche Spuren hinterlassen.<sup>9</sup> Besonders im Falle Indiens wird eine doppelte Einsetzung des Begriffes durchaus sichtbar. Zum einen geht es um binnengesellschaftliche Prozesse der Hegemoniebildung, wie sich beispielsweise in der Vorherrschaft der Brahmanen hartnäckig zeigt. Zum anderen geht es aber auch um die erweiterte Themenstellung der Konstruktion der kulturellen Hegemonie der westlichen Kultur, hier insbesondere

---

<sup>5</sup> Vgl. bspw. Banerji 2001; McLaren/Fischman/Serra/Antelo 1998; Schugurensky 2000.

<sup>6</sup> Zur Herausbildung dieses Forschungsfeldes in verschiedenen Kontexten vgl. Bhabha 2015; Labanyi 1999; Landy 1986.

<sup>7</sup> Für Kanada vgl. Axelrod 1986; für neuere Forschungen zu Italien Colin 2010; für eine relative frühere nordamerikanische Version, um ideengeschichtliche Prozesse unter einem anderen theoretischen Rahmen aufzufassen siehe Kaestle 1982.

<sup>8</sup> Fischel 1987; Echeverry 1989.

<sup>9</sup> Vgl. bspw. Acharya 1996, Datta 1998, Manchanda 2014.

in ihrer britischen Ausprägung, im Zuge von Kolonialismus und Fremdherrschaft.

Die breite Rezeption des Hegemoniebegriffes im Sinne Gramscis setzte sich – mit Abstrichen – fort, als der Begriff selbst einer poststrukturalistischen Kritik unterzogen worden war. Mit den Namen Ernesto Laclau und Chantal Mouffe verbindet sich heute eine Schule der politischen Theorie, die den Begriff der Hegemonie nun in einen weiteren theoretischen Rahmen gestellt hat. Laclau und Mouffe strebten eine nicht essentialistische Deutung des Begriffes an, wie der deutsche Titel ihres wichtigsten Buches dies veranschaulicht: „Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus“.<sup>10</sup> Diskurstheoretisch gewappnet, definieren Laclau und Mouffe Hegemonie als Kampf für die Fixierung von Bedeutungen um. Aufgrund fehlender ‚letzter‘ Identitäten und im Angesicht vielfältiger Identitätsbildungen wird in diesem Ansatz die Prozesshaftigkeit der Hegemoniebildung wesentlich radikaler. Keine göttliche Ordnung und schon gar nicht ein Gesetz der Ökonomie walten in der Welt, sondern immer gefährdete Versuche der Bedeutungsfixierung, die den eigentlich brüchigen Entitäten zu einer imaginären Konsistenz verhelfen. Die Bedeutungsfixierung ist, selbstverständlich, auch nicht endgültig, alle Fixierungen haben einen temporären Charakter, und deren Fortschreibung in der Zeit kann nur als Operation, als Arbeit an der Fixierung konzipiert werden. Diese Arbeit wird mit dem Begriff der Artikulation bezeichnet. Artikulation impliziert die Vorstellung, dass die Bedeutung bzw. der Sinn, der sich als hegemonial etabliert, das Ergebnis des Relationierens einzelner Aussagen und Differenzen ist. Es geht um die Fixierung von Elementen, die zunächst – in Anlehnung an die extrem voraussetzungsvolle Begriffsbildung Jacques Lacans – als frei schwebende, an sich leere Elemente in ein Gebilde integriert sind.<sup>11</sup>

Bereits diese sehr knappe und selbstverständlich unvollständige Darstellung von zentralen Theorieelementen dieser Hegemonietheorie zeigt, wie weit man vom essentialistischen Klassenreduktionismus einiger Versionen des Marxismus entfernt ist. Ebenfalls zeigt diese Theorieverschiebung, dass Hegemoniebildung als diskursive Praxis einen aufgrund ihres operativen Charakters ebenfalls vielversprechenden Analyseansatz für die Erforschung von Bildungs- und Erziehungsprozessen bildet. Wiederum haben hierbei auch lateinamerikanische Arbeiten Aspekte dieses Theoriezugangs in den Fokus gerückt, wie im Falle der diskursanalytischen Arbeit von Rosa Nidia Buenfil Burgos über Bildung nach der Mexikanischen Revolution oder in der folgen-

---

<sup>10</sup> Im Original: „Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics“ (1985). Siehe Laclau/Mouffe 1985/2014. Das Buch wurde 1991 ins Deutsche übersetzt.

<sup>11</sup> Eine hervorragende vergleichende Theoriedarstellung ist in Stäheli 2000 zu lesen.

reichen Analyse Adriana Puiggrós' über die frühe Phase der Institutionalisierung eines nationalen Schulsystems in Argentinien zur Jahrhundertwende.<sup>12</sup>

Die deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Rezeption der Hegemonietheorie ist noch bruchstückhaft, aber im Gange. Das Aufkommen post-strukturalistischer Analyseansätze infolge der starken Foucault-Rezeption der letzten zwei Jahrzehnte betrifft ebenfalls die Hegemonietheorie.<sup>13</sup> Bildungsgeschichtlich hat selbstverständlich das Vokabular der Hegemonie in einzelnen Werken Einzug gehalten. Ob man/frau dabei unbedingt die vollen analytischen Konsequenzen des Hegemoniebegriffes somit angenommen hat, ist zu bezweifeln und könnte zum Gegenstand historiographischer Analysen werden. Die vier hier vorzustellenden Beiträge schneiden das Thema Hegemonie mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und mit markanten Theoriepräferenzen an. Hier wird klassisch in der Chronologie ihrer Gegenstandsbestimmung kurz eingeführt.

Der Beitrag von Julia Kurig (Hamburg) über Aristophanes' Komödie „Die Wolken“ als bildungshistorisches Dokument interpretiert diesen sehr gut bekannten Text unter der Perspektive Laclaus und Mouffes. Die Autorin zeigt eindrucksvoll, wie Aristophanes' Grenzziehungen, eine Art der Artikulation, vornimmt, die in ihrer inhaltlichen Klarheit zunächst eine Trennschärfe suggerieren, die im Akt der Grenzziehung selbst dementiert wird. Während Aristophanes gegen die neue Erziehung von Philosophen und Sophisten wettet, nimmt er durchaus einige Mittel und Instrumente dieser neuen Erziehung an, um seine Position darzulegen. Den Versuch, das ‚Alte‘ gegebenenfalls mit neuen Mitteln zu legitimieren, zeichnet eine gewisse Fragilität bei der Differenzziehung und der Äquivalenzbildung aus (hier insbesondere in der diskursiven Gleichsetzung von Philosophen und Sophisten).

Der Beitrag von Jana Wittenzellner (Saarbrücken/Berlin) über Sexualaufklärung als antihegemoniale Strategie in der Zeit der Zweiten Republik in Spanien betont hingegen andere Aspekte neuerer Forschungsansätze um den Begriff der Hegemonie. Mit den Arbeiten der Sexualaufklärerin Hildegart Rodríguez, verpackt in popularisierenden Formaten, verknüpft die Autorin die Frage, ob Versuche der Hegemoniebildung nicht nur über neue Äquivalenzen und Differenzbildungen im Diskurs zu erreichen sind, sondern auch über eine Erosion älterer Formen hegemonialer Sinnbildung, die sie mit dem Begriff der Disidentifikation zusammenfasst. Nicht zuletzt aufgrund der kurzen Dauer der Zweiten Republik (1931-1939) konnten alternative Formen der Subjektpositionierungen, so wie diese von der Sexualreformerin vorgeschla-

---

<sup>12</sup> Vgl. Buenfil Burgos 1996; Puiggrós 1990.

<sup>13</sup> Ohne Anspruch auf eine Bestandsaufnahme, sondern als Auswahl aus verschiedenen Fachrichtungen der Erziehungswissenschaft vgl. Bernhard 1999; Bröckling/Peter 2014; Merkens 2010; Thon 2013.

gen, keinen hegemonialen Status erlangen. Trotzdem zeigt der Beitrag Angebote von neuen Äquivalenzen und Differenzen, die Raum für andere Identifikationen im sensiblen Bereich des Umgangs mit Sexualität schaffen. Der Beitrag von Frank Lücker (Bielefeld) baut auf theoretische Einsichten auf, die bereits in den frühen Formulierungen der Hegemonietheorie Gramscis bestimmend waren. Seine Analyse der beiden Foren zur Diskussion der hessischen Rahmenrichtlinien Anfang der 1970er Jahre zeigt mindestens zwei zentrale Aspekte von Hegemonialverhältnissen. Zum einen geht es darum, welche Partikularität in kulturellen Kämpfen den Part des Allgemeinen für sich erfolgreich reklamiert. Dies wird insbesondere in seiner Analyse der Diskussionen zu Familie, Sprache und Schule in den genannten Foren deutlich. Zum anderen geht es um die Schwierigkeiten der Überführung von Hegemoniekritik zum neuen Hegemonieentwurf, die nicht zuletzt darin begründet sind, dass Hegemoniegruppen des Öfteren eine ausgeprägte Lernfähigkeit für die Integration aufkommender Kritik an den Tag legen.

Schließlich diskutiert Aline Nardo (Basel) den Hegemonieanspruch evolutionärer Ansätze in der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung. Sie zeichnet die Konstruktion von einer angeblichen Vorrangstellung nach, die nicht nur von neueren Evolutionstheorien postuliert wurde, sondern auch von ihren Gegnern als durchaus konkrete und vielschichtige Gefahr wahrgenommen wurde. In direkter Anlehnung an Laclau und Mouffe rekonstruiert sie die Bemühungen um die Konsolidierung einer Fixierung, die sie als Zentrum benennt. Der nie eingelöste Hegemonieanspruch wird in seiner Funktionsweise analysiert und besonders in dem Versuch veranschaulicht, ein partikulares Element in den Status des Allgemeinen – d.h. eine hegemonial intendierte Artikulation – zu befördern.

Bereits die Vielfalt der Themen und der theoretischen Nuancierungen zeigt Potentiale und Schwierigkeiten des Begriffes. Der Schwerpunkt Hegemonie sollte in diesem Sinne als eine Einladung an die transdisziplinäre Gemeinschaft der historischen Bildungsforscher verstanden werden, diese in sehr vielen Disziplinarkontexten fruchtbare Analyseperspektive auch in unseren Gefilden zu beheimaten.

## Literatur

- Acharya, Poromesh (1996): Indigenous Education and Brahminical Hegemony in Bengal. In: Crook, Nigel (Hg.): *The Transmission of Knowledge in South Asia. Essays on Education, Religion, History, and Politics*. New Delhi, S. 98-118.
- Axelrod, Paul (1996): Historical Writing and Canadian Education from the 1970s to the 1990s. In: *History of Education Quarterly* 36, H. 1, S. 19-38.
- Banerji, Himani (2001): *Inventing Subjects. Studies in Hegemony, Patriarchy and Colonialism*. London.



- Bernhard, Armin (1999): Bildung und Erziehung im Konzept kultureller Hegemonie. Gramsci Kritik der italienischen Schulreform und der internationalen Reformpädagogik und sein Modell einer humanistischen Einheitsschule. In: *Tertium comparationis* 5, H. 2, S. 175-188.
- Bhaba, Homi (2015): The Beginning of Their Real Enunciation: Stuart Hall and the Work of Culture. In: *Critical Inquiry* 42, H. 1, S. 1-30.
- Bröckling, Ulrich/Peter, Tobias (2014): Mobilisieren und Optimieren. Exzellenz und Egalität als hegemoniale Diskurse im Erziehungssystem. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, H. 3, S. 129-147.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (1996): *Revolución mexicana, mística y educación*. Mexiko.
- Colin, Mariella (2010): Les livres de lecture italiens pour l'école primaire sous le fascisme (1923-1943). In: *Histoire de l'éducation* 127, S. 57-94.
- Datta, Nonica (1998): The 'Subalternity' of Education: Gurukuls in Rural Southeast Punjab. In: Hasan, Mushirul (Hg.): *Knowledge, Power & Politics. Educational Institutions in India*. New Delhi, S. 27-65.
- Echeverry, Alberto (1989): *Santander y la instrucción pública (1819-1840)*. Bogotá.
- Fiori, Giuseppe (1979/2013): *Das Leben des Antonio Gramsci. Eine Biographie*. Berlin.
- Fischel, Astrid (1987): *Consenso y represión: Una interpretación socio-política de la educación costarricense*. San José.
- Gramsci, Antonio (2004), *Erziehung und Bildung*. Hamburg.
- Gramsci, Antonio (1948-51/2012): *Gefängnishefte*. 10 Bände. Hamburg.
- Kaestle, Carl F. (1982): Ideology and American Educational History. In: *History of Education Quarterly* 22, H. 2, S. 123-137.
- Labanyi, Jo (1999): Gramsci and Spanish Cultural Studies. In: *Paragraph* 22, H. 1, S. 95-113.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985/2014): *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London.
- Landy, Marcia (1986): Culture and Politics in the Work of Antonio Gramsci. In: *boundary 2* 14, H. 3, S. 49-70.
- Manchanda, Mahima (2014): Contested Domains. Restructuring Education and Religious Identity in Sikh and Arya Samaj Schools in Panjab. In: Rao, Parimala V. (Hg.): *New Perspectives in the History of Indian Education*. Hyderabad, S. 120-147.
- McLaren, Peter/Fischman, Gustavo/Serra, Silvia/Antelo, Estanislao (1998): The Specters of Gramsci: Revolutionary Praxis and the Committed Intellectual. In: *Journal of Thought* 33, H. 3, S. 9-41.
- Merkens, Andreas (2010): Hegemonie, Staat und Zivilgesellschaft als pädagogisches Verhältnis. Antonio Gramscis politische Pädagogik. In: Löscher, Bettina (Hg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach, S. 193-204.
- Puiggrós, Adriana (1990): *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1884-1916)*. Buenos Aires.
- Schugurensky, Daniel (2000): Adult Education and Social Transformation: On Gramsci, Freire, and the Challenge of Comparing Comparisons. In: *Comparative Education Review* 44, H. 4, S. 515-522.
- Stäheli, Urs (2000): *Sinnzusammenbrüche. Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie*. Weilerswist.
- Thon, Christine (2013): Das Verhältnis von Bildung und Politik als bildungstheoretisches Problem. In: Bremer, Helmut/ Kleemann-Göhring, Mark/Teiwes-Kügler, Christel/Trumann, Jana (Hg.): *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive*. Weinheim, S. 80-97.
- Williams, Raymond (1977/1980): *Marxism and literature*. Oxford.



Julia Kurig

## **Alte und neue Erziehung im Kampf um Hegemonie: Aristophanes' Komödie ‚Die Wolken‘ als bildungshistorisches Dokument des 5. Jahrhunderts v. Chr.**

Die Antike ist ein im Rahmen der Historischen Bildungsforschung recht spärlich behandelter Zeitraum.<sup>1</sup> Dabei bildet insbesondere die griechisch-römische Antike die Grundlage für die abendländische Geschichte von Bildung und Erziehung. Vor allem die sozialen und kulturellen Entwicklungen im Athen des 5. Jahrhunderts v. Chr. sind für heutige Erziehungs- und Bildungsvorstellungen von außerordentlicher Bedeutung. Hier begann – in einer für uns greifbaren Form – das theoretische Nachdenken über Erziehung im Abendland, hier wurden das erste Mal schriftlich fixierte Auseinandersetzungen über Fragen von Erziehung und Bildung geführt. Bislang wenig theoretisierte und in Frage gestellte Auffassungen von dem, was die sog. alte Athener Erziehung umfasste – nämlich vor allem die physische und musikalische Erziehung der Jugend in der Tradition der alten griechischen Adels- und Kriegerkultur –, bekamen hier Konkurrenz und Widerstand durch neue Konzepte, die im bildungshistorisch bedeutsamen Phänomen der Sophistik ihren Ausdruck fanden.

Aristophanes' Komödie ‚Die Wolken‘,<sup>2</sup> die im Jahre 423 v. Chr. in Athen aufgeführt wurde, ist ein herausragendes Dokument für die Konflikte, die im Kontext dieser Konfrontation alter und neuer Vorstellungen entstanden. Als

---

<sup>1</sup> Vgl. zu Forschungsstand und Überblick Dreyer 2010, das Handbuch Christes/Klein/Lüth 2006 und den Sammelband Rittelmeyer/Sünker 2005. Verantwortlich für die marginale Bedeutung der antiken Geschichte von Bildung und Erziehung sind wohl zum einen sprachliche Hürden und zum anderen die Schwerpunktsetzung der Historischen Bildungsforschung auf die Moderne und ihre Wurzeln.

<sup>2</sup> Für den Text der ‚Wolken‘ wird auf den 1894 von Theodor Kock kommentierten und im Berliner Verlag ‚Weidmannsche Buchhandlung‘ erschienenen griechischen Originaltext zurückgegriffen. Die Übersetzung wird der von Niklas Holzberg im Reclam-Verlag übersetzten und 2014 herausgegebenen Fassung in Prosa entnommen. Die anderen aristophanischen Komödien werden nach der von Hans-Joachim Newiger 1976 im Deutschen Taschenbuch-Verlag unter dem Titel „Aristophanes: Sämtliche Komödien“ herausgegebenen und neu bearbeiteten metrischen Übersetzung von Ludwig Seeger aus dem 19. Jahrhundert zitiert.

philosophie-, wirtschafts-, sozial- und politikhistorisches Dokument<sup>3</sup> ist die Komödie bereits ausführlich zur Kenntnis genommen worden, als bildungshistorische Quelle wird sie zwar gelegentlich erwähnt,<sup>4</sup> allerdings kaum eingehender analysiert. Im Folgenden soll es nicht nur um eine Erschließung des bildungshistorischen Gehalts der ‚*Wolken*‘ gehen, sondern auch um die Erprobung neuer interpretativer Zugänge zu einem für die Geschichte von Erziehung und Bildung bedeutsamen antiken Schriftzeugnis. Vor dem Hintergrund der politischen Philosophie Jacques Rancières soll die Komödie als Ort der antagonistischen Begegnung heterogener sozialer Kräfte und damit eines eminent Politischen analysiert werden. Davon ausgehend erlaubt die poststrukturalistische Diskurstheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe eine Interpretation der ‚*Wolken*‘ als eine Artikulation im Diskurs der Zeit, welche eine bestimmte symbolische Ordnung des Sozialen zu stiften versucht. Beide theoretischen Optionen ermöglichen es, die Komödie als Bestandteil eines konflikthaften sozialen Prozesses und diskursiven Kampfes um Hegemonie zu deuten, d. h. um die Möglichkeit, die eigene partikulare Deutung der sozialen ‚*Realität*‘ als allgemein verbindliche zu konstituieren.<sup>5</sup> Nach ein paar kurzen Bemerkungen zur Charakteristik der altattischen Komödie und zum Inhalt der ‚*Wolken*‘ (1) soll gezeigt werden, inwiefern mit den Theorien Rancières und Laclau/Mouffes eine neue Perspektive auf die Alte Komödie als Schauplatz des politischen Kampfes um Hegemonie geworfen werden kann (2). Im Anschluss steht der bildungshistorische Gehalt der Komödie im Vordergrund. Der Konflikt zwischen alter Athener Erziehung und neuer sophistisch-philosophischer Erziehung gewinnt seine Position innerhalb der die Komödie formal und inhaltlich bestimmenden Differenz zwischen Altem und Neuem (3). Dabei soll gezeigt werden, was in der aristophanischen Komödie die ‚*neue Erziehung*‘ eigentlich ist, was für verschiedenartige Strömungen – nämlich Sokrates, die Sophistik und die Natur-

<sup>3</sup> Vgl. zu philosophiegeschichtlichen Aspekten Patzer 1993; Scholten 2003, S. 283-303; zum sozial-, politik- und religionsgeschichtlichen Quellencharakter: Ehrenberg 1968; Marianetti 1992. Auch Christian Meier greift in seiner Geschichte Athens stark auf die Tragödien- und Komödiendichtungen zurück. Vgl. Meier 2004.

<sup>4</sup> Vgl. Marrou 1977, S. 303; Dreyer 2006, S. 34, 38. In der Regel stehen im Kontext einer Pädagogik der Antike Texte der Philosophie und nicht der Dichtung im Vordergrund der Betrachtung. Vgl. Zierer/Saalfrank 2012. Dabei ist die altattische Komödie eine außerordentlich interessante Quellengattung. Während die Tragödie in ihrer Stoffwahl und -behandlung an den Mythos gebunden war, entnahm der Komödiendichter seine Themen dem sozialen und politischen Leben Athens.

<sup>5</sup> Insofern soll mit der bildungshistorischen Interpretation der ‚*Wolken*‘ nicht einfach Traditionsgut gesichert werden, sondern es geht, so auch die Forderung von Boris Dreyer an die Erforschung der antiken Bildungsgeschichte, um die Rekonstruktion des historischen „Ringens“ um „inhaltliche Entscheidungen“ und die Nachzeichnung der „Alternativen der Zeit“. Dreyer 2010, S. 297.

philosophie – aus welchen Gründen und mit welchen Folgen gleichgesetzt werden (4). Ein besonderer Schwerpunkt der inhaltlichen Konfrontation von alter und neuer Erziehung ist dabei der sog. ‚Logoi-Agon‘, ein Duell zwischen der die alte Erziehung personifizierenden ‚Gerechten Rede‘ und der die neue Erziehung darstellenden ‚Ungerechten Rede‘, in dem in theoretischer Form erörtert wird, was die Handlung praktisch vorführt (5). Abschließend soll unter dem Titel ‚Subversionen‘ vorgeführt werden, wie fragil und brüchig das System der symbolischen Grenzziehungen und Gleichsetzungen in den ‚Wolken‘ ist, und wie sich die Komplexität des Sozialen in den ‚Wolken‘ aufgrund gattungsspezifischer Merkmale der Komödie in besonderer Weise artikulieren kann (6).

## **1 Zur Charakteristik der altattischen Komödie und zum Inhalt der ‚Wolken‘**

Aristophanes (um 448 bis 385) ist neben Kratinos und Eupolis der herausragende Vertreter der altattischen bzw. Alten Komödie, die auf einen Zeitraum zwischen Mitte und Ende des 5. Jahrhunderts v. Chr. datiert wird.<sup>6</sup> Die Alte Komödie war Teil der ungeheuren Produktivität, die die klassische griechische Kultur des 5. Jahrhunderts v. Chr. in den Künsten, der Geschichtsschreibung, der Philosophie und den Wissenschaften entfaltet hat. Sie ist eine dramatische Gattung mit spezifischen Charakteristika, zu denen zunächst einmal ihre Thematik gehört. Während die Tragödie in ihrer Stoffwahl und -behandlung an den Mythos gebunden war, entnahm der Komödiendichter seine Themen dem sozialen und politischen Leben Athens. Spezifisch ist daneben vor allem der kultische Charakter der Alten Komödie: Sie war – ebenso wie ihre ältere Schwester, die Tragödie – Bestandteil des Dionysos-Kultes, der kultischen Feste für den griechischen Gott der Fruchtbarkeit und des Rausches. Dort wurden die dramatischen Aufführungen in Form eines Wettbewerbs dargeboten, jedes dargebotene Stück konkurrierte mit vier bzw. phasenweise zwei weiteren Stücken um die Gunst der Preisrichter und des Publikums.

Und auch in ihren Gestaltungsprinzipien und ihrer dramaturgischen Struktur unterscheidet sich die altattische von der modernen Komödie: In ihr handeln nicht nur durch Maske und Kostüm typisierte Einzelfiguren, sondern eine entscheidende Rolle im dramatischen Geschehen spielt auch der Chor aus ‚Komossängern‘, der die Handlung nicht nur kommentiert, sondern als Widerpart oder Unterstützer der komischen Hauptfigur phasenweise Akteur der

---

<sup>6</sup> Zur literaturgeschichtlichen Analyse der altattischen Komödie vgl. Dihle 1991, S. 156 ff.; Newiger 1989. Für einen allgemeinen Überblick vgl. Zimmermann 2006, S. 9-60.

Handlung ist. Spezifische künstlerische Kompositionsprinzipien sind zudem das Epirrhema, die Parabase und der Agon.<sup>7</sup> Der auf der Bühne vortretende (Para-base) und die Handlung unterbrechende Chor ermöglicht den reflexiven Charakter der Alten Komödie, die direkte Antwort des Schauspielers in Sprechversen auf die gesungenen Partien (Epi-rhema), die agonale Auseinandersetzung. In den ‚*Wolken*‘ ist es vor allem der Agon (Wettkampf) zwischen dem ‚*Gerechten*‘ und dem ‚*Ungerechten Logos*‘, in dem sich die Auseinandersetzung verschiedener Erziehungsvorstellungen konzentriert. Die ‚*Wolken*‘ gehören zu den elf Stücken des Aristophanes,<sup>8</sup> die in handschriftlichen Kopien des Mittelalters erhalten sind. Im Jahre 423 v. Chr. – Aristophanes war aufgrund zahlreicher Siege zu diesem Zeitpunkt bereits berühmt – gewannen die ‚*Wolken*‘ auf den Lenäen nur den dritten Preis und unterlagen gegen Kratinos (mit dem Stück ‚*Pytine*‘) und Ameipsias (mit seinem ‚*Konnos*‘). Aristophanes hielt die ‚*Wolken*‘ allerdings für das Beste seiner Stücke, das für die Zuhörer allerdings zu anspruchsvoll gewesen sei, um entsprechend gewürdigt zu werden.<sup>9</sup> Die uns vorliegende Fassung ist eine umgearbeitete und nie aufgeführte Fassung aus der Zeit zwischen 421 und 417.<sup>10</sup> Thematisch schließen die ‚*Wolken*‘ wohl an Aristophanes’ erste Komödie, die ‚*Schmausdorfer*‘ (‚*Daitales*‘, 427 v. Chr.), an, in denen es ebenfalls schon um einen Konflikt zwischen unterschiedlichen Vorstellungen von Bildung und Erziehung gegangen war. Held der komischen Handlung in den ‚*Wolken*‘ ist Strepsiades („*Rechtsverdreher*“), ein Bauer, der eine adlige städtische Dame geheiratet und mit ihr einen Sohn namens Pheidippides hat. Pheidippides hat seinen Vater durch seinen vornehmen Hang zu schönen Pferden in Schulden gestürzt, die der Vater nun loszuwerden versucht, indem er Pheidippides bei Sokrates in der ‚*Denkerbude*‘ (Phrontisterion, V. 94) die sophistische Redekunst lernen lassen will. Diese soll – so die Erwartung von Strepsiades – die Fähigkeit vermitteln, die schwächere Argumentation zur stärkeren zu machen und Unrecht als Recht ausgeben zu können. Auf diese Weise will Strepsiades seine Gläubiger um die Rückzahlung der Schulden

<sup>7</sup> Vgl. Gelzer 1960.

<sup>8</sup> Dazu gehören neben den ‚*Wolken*‘: ‚*Acharner*‘, ‚*Ritter*‘, ‚*Wespen*‘, der ‚*Friede*‘, die ‚*Vögel*‘, ‚*Thesmophoriazusen*‘, ‚*Lysistrate*‘, ‚*Frösche*‘, ‚*Ekklesiazusen*‘, der ‚*Plutos*‘. Von den ‚*Wolken*‘ sind dabei die meisten Papyrus-Fragmente überliefert. In der Bibliothek von Alexandria waren insgesamt 44 Komödien von Aristophanes verzeichnet.

<sup>9</sup> Vgl. *Wolken*, V. 522 ff.; *Wespen*, V. 1044 ff.

<sup>10</sup> Der Text, der uns überliefert ist, ist also nicht der Text, der 423 v. Chr. aufgeführt wurde. Die Umarbeitung enthält Änderungen, Auslassungen und Hinzufügungen, die die Parabase, den Agon zwischen dem Gerechten und dem Ungerechten Logos und den Brand der Sokratischen Denkerbude betreffen. Vgl. Patzer 1993, S. 74. Bis heute ist es der Forschung nicht gelungen, die Substanz des alten Textes zu rekonstruieren. Gegenstand der Interpretation kann also nur der Text sein, wie er uns heute vorliegt.

prellen. Da der Sohn sich zunächst weigert, geht der Vater selbst in die Denkerbude, um die neue Kunst zu lernen. Sokrates als Verkörperung einer neuen, moralisch indifferenten und sophistischen Rhetorik ‚weicht‘ Strepsiades in den Kult der Wolken ein, die als die neuen Gottheiten der Sophisten erscheinen und mit ihrem leichten und veränderlichen Wesen die Luftigkeit, Abgehobenheit und fehlende Solidität der neuen philosophischen, die traditionelle Götterwelt leugnenden Spekulation versinnbildlichen.

Der Unterricht des Sokrates bietet zunächst nur eine Art Propädeutik, an der Strepsiades dennoch aufgrund seiner geringen intellektuellen Fähigkeit und Vergesslichkeit bereits scheitert. Daher geht schließlich doch der Sohn in die Denkerbude. Bevor Sokrates ihn unterweist, stellen sich ihm die für die alte Erziehung plädierende Gerechte und die die neue Erziehung repräsentierende Ungerechte Rede in persona in einem Rededuell vor, in dem die Ungerechte Rede sich als die stärkere erweist. Pheidippides lernt nun die Ungerechte Rede, und Strepsiades fertigt im Vertrauen auf die unbesiegbare Rhetorik des Sohnes die mahnenden Gläubiger höhnisch ab. Daraufhin hält ihm sein Sohn aber den Spiegel vor und zeigt ihm die Konsequenzen der neuen Erziehung, indem er den Vater verprügelt und ihm darüber hinausgehend auch noch ‚beweist‘, dass es gerecht sei, den Vater zu verprügeln. Daraufhin erkennt Strepsiades die Verwerflichkeit seines ursprünglichen Vorhabens, sich vor seinen Schulden zu drücken, nimmt dafür aber Sokrates in die Verantwortung und zündet ihm die ‚Denkerbude‘ an.

## **2 Die Alte Komödie als politischer Schauplatz des Kampfes um Hegemonie in der Athener Demokratie**

Dass das „Wesen“ der Alten Komödie – zumindest seit etwa 450 v. Chr. – „durch und durch politisch“ war, ist ein Gemeinplatz der Forschung seit der Aufklärung.<sup>11</sup> Die altattische, die Form der politischen Satire annehmende Komödie ist in dieser Hinsicht eine historische „Sonderentwicklung“<sup>12</sup> der bereits zuvor, daneben und auch danach bestehenden sozialen Typenkomödie. Die politische Komödie war eng mit der Athener Demokratie in der

---

<sup>11</sup> So bereits Vischer 1840, S. 3. Holtmann stellt in seiner rezeptionshistorischen Analyse zu Aristophanes dar, dass bis zum Ende des 18. Jahrhunderts die Alte Komödie fast durchgehend entpolitisiert worden sei. Im Anschluss an die Horaz-Interpretation der Komödie als einer sich vor allem auf das Anprangern moralischer Verfehlungen konzentrierenden Moral-satire habe man lange Zeit die ethischen gegenüber den politischen Dimensionen in den Vordergrund gestellt. Vgl. Holtmann 2004, S. 42 ff.; vgl. ebd., S. 46. Seit der Aufklärung ist die Interpretation des Aristophanes als eines politischen Denkers dominant.

<sup>12</sup> Stark 2004, S. 218 ff.

zweiten Hälfte des 5. Jahrhunderts v. Chr. verknüpft,<sup>13</sup> die – spätestens seit der Entmachtung des Aereopags durch Ephialtes in den Jahren 462/461 – eine direkte Demokratie war, mit einer starken Stellung der Volksversammlung, die alle wichtigen Entscheidungen mit einfacher Mehrheit traf.<sup>14</sup> Die Athener Demokratie schloss zwar bekanntermaßen Frauen, Kinder, Jugendliche (bis zum 20. Lebensjahr), Sklaven und Fremde aus, aber innerhalb dieser Grenzen war die politische Macht doch in einer historisch neuartigen Form breit verteilt. Das Theater folgte denselben Prinzipien wie die Polis im Ganzen, in ihm herrschte dieselbe Redefreiheit.<sup>15</sup> Der Souverän der Athener Demokratie, das Volk, war nicht nur als Publikum anwesend, sondern war auch beteiligt. Ausgeloste Bürger bildeten die Jury, der Chor bestand aus Bürgern. Und der Redner, in diesem Falle der Autor der Komödie, wollte durchaus politisch wirken und nicht nur unterhalten.<sup>16</sup> Im Medium des Komischen wurde politisch Stellung bezogen und Kritik an politischen Zuständen und Führern formuliert.

Die Alte Komödie ist aber – so die hier vertretene These – nicht nur politisch aufgrund ihrer *Beziehungen* zum Politischen im Sinne einer quasi territorial auf Staat und Regierung beschränkten Sphäre.<sup>17</sup> Das Politische soll im Folgenden vielmehr als ein genuin Eigenes der altattischen Komödie gefasst werden – erst in dieser Perspektive erhält die Komödie ihre Bedeutung als politischer Schauplatz sozialer Kämpfe um Hegemonie. Dazu muss das Politische aus seinen Verknüpfungen mit dem Staat gelöst und von vornherein deterritorial konzipiert werden, was sich für die Athener Demokratie in besonderer Weise anbietet.<sup>18</sup> Einen Begriff des Politischen, der mit der Entge-

<sup>13</sup> Vgl. zum Zusammenhang von altattischer Komödie und Demokratie Stark 2004, S. 222; Newiger 1989, S. 195, 197.

<sup>14</sup> Vgl. zur ausführlichen Darstellung der Athener Demokratie Demandt 1995, S. 191-233; Stahl 2003; Günther 2008, S. 159 ff.

<sup>15</sup> Vgl. zur Äquivalenz von Volksversammlung und Theater, wo beide Male um die Gunst des Demos gebuhlt wurde, Henderson 1990. Zur Redefreiheit und zu den Begrenzungen dieser Redefreiheit, die an beiden Orten galten vgl. Sommerstein 2002.

<sup>16</sup> Dies ist in den Komödientexten der Zeit umfassend belegt. Dazu eine Belegstelle aus den ‚Fröschen‘, wo Aristophanes den Chor sagen lässt: „Wohl geziehm’ts dem heil’gen Chore, was dem Staate frommen mag./Anzuraten und zu lehren“ (Frösche, V. 686 f.).

<sup>17</sup> In der Regel wird die Komödie in der Forschung als politisch definiert, weil ihre Thematiken, ihre Organisationsprinzipien und ihre Intentionen eine *Beziehung* zum Politischen in diesem territorialen Sinne aufweisen. In dieser Hinsicht wäre die Komödie dann „Arbeit am mentalen Unterfangen der Politik“ (Meier 1988, S. 53) bzw. für eine „Reflexion des Politischen“ bzw. seine „kritische Begleitung“ (Stahl 2003, S. 121 ff., 162) zuständig. Vgl. zu den verschiedenen Varianten der Forschung, das ‚Politische‘ der Komödie zu bestimmen, Mann 2002, S. 105 ff.

<sup>18</sup> Ein solcher Begriff bietet sich zur Beschreibung des Politischen der Athener Demokratie schon deswegen in besonderer Weise an, weil hier das Politische – in der Konsequenz der



gensetzung von Politik und Gesellschaft bricht, bietet der französische Philosoph Jacques Rancière. In der Tradition eines antagonistischen Politikbegriffs bindet er das Politische an die Artikulation eines Dissenses, welcher seinen Ursprung hat in den konstitutiven Spaltungen des Sozialen.<sup>19</sup> Nach Rancières Auffassung gibt es keine dem Politischen eigenen Orte oder Handlungen: „Vom Politischen können wir sprechen, wenn es einen Ort und Formen für die Begegnung von zwei heterogenen Prozessen gibt.“<sup>20</sup> Die altattische Komödie ist so ein Ort, an dem sich heterogene Kräfte artikulieren konnten. Das Heterogene gehört in gewisser Weise sogar zu den Kennzeichen der Alten Komödie, in deren Zentrum ein „Meinungsantagonismus“<sup>21</sup> in der Bauform des ‚epirrhematischen Agon‘ steht. In aristophanischen Komödien werden verschiedene Diskurse miteinander konfrontiert, die Komödie als ein Drama, in dem verschiedene Personen sprechen und handeln, ist ein Ort konflikthafter Vielstimmigkeit.<sup>22</sup> Auch wenn die einzelne Komödie eine je spezifische Artikulation bleibt, die heterogene Kräfte unegalitär behandelt, die eine Position weniger und die andere mehr verspottet, so kann das Heterogene, das Kritisierte und Verspottete durch seine Delegitimierung hindurch dennoch hervortreten, es vermag sich in den gesellschaftlichen Diskurs, in dem die Komödie eine von verschiedenen Instanzen ist, einzuschreiben. Wenn Theater und Komödie als Orte des Politischen verstanden werden sollen, so ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Politische hier aber doch in einer bestimmten Weise anwesend ist. Das Politische trat in der komödiantischen Darbietung in stilisierter, ästhetischer Form auf, es war im rituellen Kontext des Gottes Dionysos, der „eine komplementäre Sicht auf die aktuelle Welt und ihre Gesetzmäßigkeiten“<sup>23</sup> ermöglichte, ins Komische und Phantas-

---

schwachen Institutionalisierung der direkten, nicht-repräsentativen und daher unvermittelten Demokratie in Form eines staatlichen Apparates – selbst als ein Entgrenztes erscheint. Die Athener Bürger waren nicht Teil einer Gesellschaft, in der die Verantwortung weitgehend an Spezialisten delegiert gewesen wäre, es gab keine Kontinuität verbürgenden Instanzen, auf die man sich verlassen konnte. Vielmehr beruhte alles auf der Mitsprache, dem Mitdenken und den Mitentscheidungen der Bürger. Dies verlangte einen hohen personellen und zeitlichen Einsatz der Bürger für die Politik und zog die gesellschaftlichen Energien in einem hohen Maße an sich. Dass die Bürger Athens immer wieder als politische Menschen bezeichnet worden sind, liegt nicht an einem speziellen Menschentyp, sondern an der Subjektivierungsform, die mit den Notwendigkeiten des Systems einherging.

<sup>19</sup> „Das Wesentliche der Politik“, so Rancière 2008, S. 35, „ist der Dissens“.

<sup>20</sup> Rancière 2010, S. 85.

<sup>21</sup> Hose 2012, S. 55.

<sup>22</sup> Einer der wenigen, der sich aufgrund der Polyphonie der Alten Komödie nicht von vornherein auf die Suche nach den Intentionen der Autoren macht, sondern die Komödie und sogar die einzelne handelnde Person als Ort der Vielstimmigkeit ernst nimmt, ist Simon Goldhill. Vgl. Goldhill 1991.

<sup>23</sup> Bierl 2004, S. 3.

tische<sup>24</sup> verfremdet. In der Komödie, ihrem Spott und ihren Angriffen, waren die Disziplinierungen des politischen Alltags – wie im Karneval<sup>25</sup> – in besonderer Weise außer Kraft gesetzt, es mussten keine unmittelbaren praktischen Entscheidungen getroffen werden. Das Politische war in gewisser Weise vom Ernst, den Zwängen und den Tabus des alltäglichen Politischen entlastet. Die Komödien hatten Ventilfunktion, im Lachen konnte man Distanz gewinnen, Aggressionen transformieren. Daher hatten die Feste des Athener Gemeinwesens, auf denen auch die Komödie ihren Ort hatte, eine so außerordentlich wichtige stabilisierende Funktion.<sup>26</sup> Die Komödie als Ort des Politischen konnte zugleich das Schwierige und Bedrohliche des Politischen abarbeiten. Wenn man vor dem Hintergrund der politischen Philosophie Jacques Rancière die Komödie also als Ort der antagonistischen Begegnung heterogener sozialer Kräfte im Medium des Symbolischen analysiert, so bedarf es zur Erschließung ihres Sinngehalts einer an Rancière anschlussfähigen Theorie symbolisch-diskursiver Praxis. Eine solche bieten Ernesto Laclau und Chantal Mouffe,<sup>27</sup> mit deren poststrukturalistischer Diskurstheorie sich die Komödie als Bestandteil eines konflikthaften, diskursiv ausgetragenen Kampfes um Hegemonie verstehen lässt, d. h. um die Möglichkeit, die eigene partikulare Deutung der sozialen ‚Realität‘ als allgemein verbindliche zu konstituieren. Der Begriff der Hegemonie verweist dabei auf den Umstand, dass auch und gerade im politischen Raum der Demokratie keineswegs feststeht, wer der Souverän – in Athen der Demos – eigentlich ist. Der Demos erweist sich als ein politisches Subjekt, in dem partikulare Kräfte ständig den Namen des Ganzen usurpieren und sich mit ihm gleichsetzen. Die paradoxe Folge ist: Das Volk ist zwar Souverän der politischen Demokratie, aber es unterscheidet sich zugleich immer von sich selbst, es ist keine mit sich selbst identische Größe.<sup>28</sup> Zur Demokratie gehören daher immer Konflikte partikularer Kräfte um Hegemonie – und das heißt: um die Macht, das Universelle und Allgemeine bestimmen zu können.

---

<sup>24</sup> Dass mit dem Begriff der ‚Phantastik‘ in Bezug auf die antike Literatur sinnvoll gearbeitet werden kann, zeigen die Beiträge in Hömke/Baumbach 2006.

<sup>25</sup> Vgl. zu Parallelen zwischen Alter Komödie und Karneval Gelzer 1992. Vgl. auch die Studie Peter von Möllendorfs, der die Ästhetik der altattischen Komödie aufgrund des Zusammenhangs von Komödie und Karneval mit der literaturästhetischen Theorie Michail Bachtins und ihrem Kernkonzept einer „Karnevalisierung der Literatur“ entfaltet (Möllendorf 1995).

<sup>26</sup> Vgl. zu dieser Funktion der Athener Feste Meier 1988, S. 54-61; Günther 2008, S. 190-196.

<sup>27</sup> Vgl. Laclau/Mouffe 2000; zur Analyse Stäheli 2001.

<sup>28</sup> Rancière führt dazu aus: „Demos ist der Name der Gemeinschaft und auch der Name eines Teiles der Gemeinschaft“ (Rancière 2010, S. 89).

Die Theorie von Laclau und Mouffe zeigt, wie Hegemonialität in sozialen Kämpfen durch artikulatorische und diskursive Praxis<sup>29</sup> hergestellt wird, wie jede partikuläre soziale Kraft versucht, das Universale, das bei Laclau/Mouffe als eine Leerstelle konzipiert wird, zu repräsentieren.<sup>30</sup> Vor diesem Hintergrund kann die aristophanische Komödie mit ihrer Darstellung unterschiedlicher Erziehungsvorstellungen als Versuch analysiert werden, auf dem Feld des Politischen symbolische Entscheidungen zu treffen und soziale Realität zu erzeugen. In der theoretischen Perspektive von Laclau/Mouffe sind dafür Verfahren der Differenzziehungen und der Gleichsetzungen (Äquivalenzen) zentral.<sup>31</sup> Während die Logik der Differenz bestimmte Elemente voneinander unterscheidet und die Bedeutung einzelner Momente zu fixieren versucht – auf den vorliegenden Text angewendet: vor allem die Differenz zwischen ‚alter‘ und ‚neuer Erziehung‘ –, wird durch die Logik der Äquivalenz eine Gleichsetzung verschiedener Elemente im Hinblick auf diese Differenz vorgenommen. Im Falle der ‚Wolken‘ werden also z.B. Elemente wie Sokrates, Sophistik, Atheismus, Unmoral in Beziehung auf ihre Zugehörigkeit zur neuen Erziehung gleichgesetzt – womit vorausgesetzt wird, dass ihnen ein Identisches zugrunde liegt. Poststrukturalistische Texttheorie zeigt dabei zugleich, dass dieses System aus Differenzziehungen und Gleichsetzungen immer bedroht ist, da das, was different gesetzt wurde, plötzlich in seiner Gleichheit erscheinen kann, so wie umgekehrt das Gleichgesetzte plötzlich wieder in seiner Verschiedenheit erscheinen kann. Eben diese Perspektive ist aber für die ‚Wolken‘ von besonderer Bedeutung, da ihr Bauprinzip an vielen Stellen Inkonsistenzen aufweist und die Kategorie ‚Sinn‘ daher besonders fragil ist – dies hat tiefgreifende Forschungskontroversen zur Folge, die sich vor allem auf die Figur des ‚Sokrates‘ beziehen. Mit Laclau/Mouffe kann man diese Aporien auflösen und zeigen, dass das Bedeutungssystem einer Artikulation grundsätzlich instabilen und prekären Charakter hat und immer bedroht ist durch die Subversion eines diskursiven Außen.<sup>32</sup> Zudem lässt poststrukturalistische Texttheorie eine der altattischen Komödie angemessene Perspektive auf den Autor bzw. das Subjekt der Artikulation zu. Denn die Entscheidungen des Aristophanes innerhalb der Sinnzuschreibung

<sup>29</sup> Laclau und Mouffe beschreiben die „Praxis der Artikulation als Fixierung/Verlagerung eines Systems von Differenzen“, die nicht nur aus Sprache besteht, sondern „vielmehr die gesamte materielle Dichte der mannigfaltigen Institutionen, Rituale und Praxen“ durchdringt (Laclau/Mouffe 2000, S. 146).

<sup>30</sup> Laclau schreibt: „Diese Relation, in der ein partikularer Inhalt zum Signifikanten der abwesenden gemeinschaftlichen Fülle wird, nennen wir ein *hegemoniales Verhältnis*.“ (Laclau 2002, S. 74; kursiv im Original).

<sup>31</sup> Vgl. Laclau/Mouffe 2000, S. 167 ff.

<sup>32</sup> Vgl. zu Laclaus/Mouffes Theorie über die Destabilisierung von Bedeutungen aufgrund der Offenheit von Diskursen Stäheli 2001, S. 199.

gen des Textes sind aufgrund der hohen Konventionalität der Kunstgattung ‚altattische Komödie‘ nur schwer rekonstruierbar. Insbesondere die für die altattische Komödie insgesamt typische konservative Einstellung,<sup>33</sup> die Parteinahme für Sitte und Konvention, die feindselige Haltung und angreifende Kritik gegenüber allen Neuerungen, scheint mehr eine Vorgabe der Kunstgattung Komödie als eine individuelle Positionierung des Subjektes Aristophanes gewesen zu sein.<sup>34</sup> Daher ist es passend, das Subjekt – wie dies in weiten Teilen der Diskurstheorie und auch bei Laclau/Mouffe<sup>35</sup> üblich ist – als ein den hegemonialen Praktiken und Mächten Unterworfenen zu konzipieren, die seinen Handlungs- und Äußerungsspielraum bestimmen. Die folgende Interpretation der ‚*Wolken*‘ wird daher der Person und den vermeintlichen Intentionen des Aristophanes, für die sich die lange Zeit autorzentrierte Aristophanes-Forschung vor allem interessierte, keine größere Aufmerksamkeit widmen.<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Diese wird in der Forschung immer noch herausgestellt. So stellt Werner Dahlheim z.B. fest: „Unüberhörbar bleiben die Lehren; es sind die eines Konservativen: Er kennt die Demokratie, aber er liebt sie nicht“ (Dahlheim 1994, S. 261).

<sup>34</sup> Anton Bierl weist daher auch zu Recht darauf hin, dass bislang alle Versuche, Aristophanes konsistent einer bestimmten politischen Richtung zuzuschlagen, gescheitert seien bzw. sich in Widersprüche aufgelöst hätten (vgl. Bierl 2002, S. 174). Die Existenz solcher Widersprüche – darauf soll hier aber denn doch bestanden werden – besagt allerdings nicht, dass nicht manche Deutungsangebote in den aristophanischen Texten dominanter wären als andere.

<sup>35</sup> Laclau/Mouffe sprechen daher von „Subjektpositionen“: „Wann immer wir in diesem Text die Kategorie des ‚Subjekts‘ verwenden, werden wir dies im Sinne von ‚Subjektpositionen‘ innerhalb einer diskursiven Struktur tun. Subjekte können demgemäß nicht der Ursprung sozialer Verhältnisse sein“ (Laclau/Mouffe 2000, S. 153).

<sup>36</sup> Zum Autor sollen daher ein paar kurze Informationen genügen. Über sein Leben ist wenig bekannt, seine Geburt wird auf etwa 448 v. Chr. datiert, sein Tod auf ca. 385. Er stammte aus dem städtischen Demos Kydathen am Nordhang der Akropolis – aus demselben Viertel wie einer seiner erbittertesten Gegner, der Demagoge Kleon. Sein Vater, Philippos, hatte möglicherweise seit 431 Ländereien auf der Insel Aigina (vgl. Acharner, V. 654 ff.), was gut zur Vertrautheit des Dichters mit der Natur und der Landbevölkerung passen würde. Aristophanes hatte drei Söhne, neben Philippos noch Araros und Nikeratos, die ebenfalls Komödiendichter wurden. Araros brachte die letzten beiden Stücke seines Vaters zur Aufführung. Überliefert ist zudem, dass Aristophanes im 4. Jh. Prytane war, also einen hohen Magistratsposten bekleidet hat.

### 3 Die Differenz zwischen dem Alten und dem Neuen als dominante Struktur der ‚Wolken‘

Die Komödie wird formal und inhaltlich durch eine antagonistische Struktur verschiedener Elemente bestimmt, innerhalb derer der Konflikt zwischen alter und neuer Erziehung seine Position und Bestimmtheit gewinnt. Innerhalb des Gerüsts der Relationen und Oppositionen, der Gleichsetzungen und Abgrenzungen, das die ‚Wolken‘ als Text konstituiert,<sup>37</sup> erweist sich die Differenz zwischen dem Alten und dem Neuen, von der die weiteren Oppositionen des Textes abgeleitet sind, als dominant.<sup>38</sup> Die Frontstellung des Alten und Neuen wird an verschiedenen Phänomenen durchgespielt, zunächst einmal am Gegensatz zwischen Alt und Jung bzw. zwischen Vater (Strepsiades) und Sohn (Pheidippides). Mit seiner Pferdeleidenschaft treibt der Sohn den Vater in den Ruin, der Vater kann den Sohn nicht davon abhalten und verfügt insgesamt über wenig Autorität. Das Generationenverhältnis scheint aus den Fugen geraten, am Ende will der Sohn den Vater gar verprügeln. Die Komödie führt vor, dass die sozialen Konventionen im Verhältnis von Alt und Jung im letzten Drittel des 5. Jahrhunderts v. Chr. brüchig geworden sind. Der Widerstreit der Generationen zieht sich dabei durch das gesamte aristophanische Werk. Die junge Generation wird in der Regel dargestellt als eine ‚verweichlichte‘ Generation spitzfindiger Redner, die der älteren Generation siegreicher Perserkämpfer den Respekt verweigert.<sup>39</sup>

Der Generationenkonflikt in den ‚Wolken‘ ist eingelagert in weitere soziale Differenzen wie die zwischen Bauerntum und Adel und zwischen Land und Stadt. Bereits im Prolog sagt der Vater über seinen Sohn: „Der trägt sein Haar lang, reitet und fährt auf zweispännigem Wagen, und er träumt von Pferden.“ (V. 13-16) Lange Haare trugen sonst nur die reichen jungen Männer Athens, und Pferdesport war finanziell aufwendig, man musste ihn sich leisten können. Pheidippides pflegt also einen aristokratischen Lebensstil, lebt über seines Vaters Verhältnisse und wird zudem als ‚verweichlichter‘ Müßiggänger dargestellt, der „in fünf Wolljacken eingewickelt“ „nicht vor Tagesanbruch“ aufwacht (V. 9 f.), der dauernd badet, sein Haar pflegt und

---

<sup>37</sup> Dabei sollen die das Gerüst bildenden Elemente ausdrücklich nicht im strukturalistischen Sinne als rein formale, austauschbare Elemente behandelt werden, sondern als durch historische Interpretation zu erschließende inhaltliche Gegensätze. Um das strukturelle Geflecht der Beziehungen und Differenzen ergründen zu können, müssen die Gegensätze schon verstanden sein.

<sup>38</sup> Vgl. zur Differenz von Alt und Neu bei Aristophanes Bierl 2005; Marianetti 1992, S. 7-40.

<sup>39</sup> Vgl. z.B. Acharner, V. 676 ff.; Wespen, V. 1098 ff.

seinen Körper salbt (V. 835).<sup>40</sup> In der Kritik des Vaters an seinem einen aristokratischen Lebensstil pflegenden Sohn setzt sich dabei der soziale Gegensatz zwischen dem bäuerlichen Strepsiades und seiner (in der Handlung nicht auftauchenden) adligen, städtischen Frau fort.<sup>41</sup>

Dabei sind die Bewertungen, die innerhalb des differentiellen Schemas des Textes vorgenommen werden, nicht ganz eindeutig. Die Darstellung des Strepsiades ist zwar von deutlichen Sympathien für das Landleben und für das bäuerliche Ethos geprägt, das positiv von einer degenerierten adligen Lebensweise abgehoben wird, aber dennoch ist Strepsiades keineswegs eine uneingeschränkt positive Figur, sie zeigt eine gewisse Ambivalenz. Während der sokratischen Unterweisung beschäftigt er sich lieber mit seinem Penis (V. 734). Er hinkt der neuen Zeit und der durch Sokrates veranschaulichten Bildung hinterher. Und er hat – von der sozialen Konvention der Heirat von Gleichen abweichend – eine höherstehende Frau geheiratet. Zudem hegt er den höchst amoralischen Wunsch, sich von seinen Schulden durch die neue Redekunst zu befreien. Der durch diesen Plan initiierte Besuch von Strepsiades in der ‚Denkerbude‘ scheint in dieser Perspektive als der Versuch des komischen Helden, vom Feld des ‚Alten‘ in das des ‚Neuen‘ überzutreten. Bevor er den neuen sophistisch-philosophischen ‚Glauben‘ annimmt, nennt Sokrates Strepsiades denn auch einen „nach dem Kronosfest Riechenden und Vorsintflutlichen“ (V. 398). Als Pheidippides sich noch der Unterweisung im neuen Denken verweigert, wird er von seinem Vater als „altmodisch“ (V. 821) beschimpft. Zum Ende allerdings – und damit wird die Höherwertung des Alten und zugleich die Ordnung wieder hergestellt – wird Strepsiades von seinem moralisch anrühigen Einfall und dem versuchten Übertritt ins ‚Neue‘ geheilt. Indem ihm sein nun endgültig im Feld des ‚Neuen‘ angekommener Sohn die Konsequenzen der neuen Erziehung, den Verlust aller moralischen Konventionen drastisch vorführt, erkennt Strepsiades seinen Fehler und wird schließlich in die Gemeinschaft reintegriert. Die Schuld trifft schließlich Sokrates als einen Vertreter des Neuen, dessen Haus angezündet wird.

<sup>40</sup> Diese Kritik an der Jugend ist ein Topos der aristophanischen Komödien. Vgl. z.B. Ritter, V. 1373.

<sup>41</sup> Über seine Frau sagt Strepsiades im Prolog, er habe eine Nichte des Megakles-Sohnes, also eine Frau aus dem Adelsgeschlecht der Pferde züchtenden Alkmeoniden geheiratet – arrogant, stolz und städtisch. Vgl. V. 46. Der Streit der Eheleute über den Namen des Sohnes Pheidippides („Sparpferd“, zusammengesetzt aus pheidesthai: sparen, und hippos: das Pferd), war bereits eine Folge der sozial unterschiedlichen Zukunftsvorstellungen des bäuerlichen Vaters und der aristokratischen Mutter für den Sohn.

#### 4 Die Gleichsetzung des Verschiedenen: Sokrates als Protagonist der neuen rhetorisch-philosophischen Bildung und Erziehung

In das genannte differentielle Schema werden im Anschluss an die den Generationskonflikt darstellende Eingangsszene die Phänomene der Sophistik, Sokratik und der neuen rhetorisch-philosophischen Bildung eingelassen. Ihre Positionierung erfolgt von vornherein unter dem Vorzeichen des amorali-schen Unterfangens von Strepsiades, seine Gläubiger zu prellen. Es ist dieser Plan, der ihn Kontakt aufnehmen lässt zu den „Grübelnden“ und „Bleichgesichtern“, die „lehren, wenn man ihnen Geld gibt, wie man durch Reden in einem Prozess gewinnt, ob die Sache nun gerecht oder ungerecht ist“ (V. 99 f.). Hier könne man, so Strepsiades in nicht-explizitem Verweis auf das Konzept des Protagoras, die beiden *Logoi*<sup>42</sup> lernen, den stärkeren und den schwächeren, wobei „der schwächere in einer Rede die ungerechtere Sache vertreten und gewinnen“ könne (V. 112 ff.).<sup>43</sup> Protagonist der neuen rhetorischen und philosophischen Bildung ist Sokrates, der im Jahre 423 v. Chr. ca. Mitte 40 gewesen sein mag.<sup>44</sup>

Um rekonstruieren zu können, was in der aristophanischen Komödie dem semantischen Feld der neuen Erziehung zugeordnet wird, muss zunächst ein genauerer Blick auf die Figur des Sokrates als Protagonist der neuen Tendenzen der Zeit geworfen werden. Die ‚*Wolken*‘ bilden eines der vier wichtigsten Zeugnisse bzw. Zeugnisgruppen der historischen Sokrates-Forschung.<sup>45</sup> Dabei weicht die aristophanische Darstellung – als das früheste namhafte und zumal noch aus seiner Lebenszeit stammende Zeugnis über Sokrates – stark ab von den Sokrates-Bildern der übrigen Überlieferung und provoziert daher die Forschung bis heute. Denn der aristophanische Sokrates wird nicht nur als Vertreter der Naturphilosophie dargestellt, sondern auch als Vertreter der Sophistik, die wir seit Platon doch als eine den Intentionen des Sokrates vollkommen entgegengesetzte philosophische Richtung wahrzunehmen gelernt

---

<sup>42</sup> Das griechische Wort ‚*Logos*‘ kann sowohl die Sache meinen, die zur Debatte steht, als auch die Argumentation, mit der sie verteidigt wird.

<sup>43</sup> Vgl. Diels 1956, S. 266; Protagoras Fragmente 6b.

<sup>44</sup> Eines der wenigen gesicherten Daten ist Sokrates‘ Hinrichtung im Jahre 399 v. Chr. Platons Angabe, dass Sokrates zu diesem Zeitpunkt ca. 70 Jahre alt gewesen sei, also im Jahr 460/470 v. Chr. geboren sein müsste, ist dagegen nicht gesichert. Vgl. Döring 1998, S. 146.

<sup>45</sup> Neben den ‚*Wolken*‘ gehören dazu außerdem die sokratischen Schriften Platons, insbesondere die frühen Dialoge, die sokratischen Schriften Xenophons (insbesondere die ‚*Memorabilien*‘) und die Sokrates betreffenden doxographischen Bemerkungen des Aristoteles. Vgl. Döring 1998, S. 143 ff.

haben. Es gibt zwar – wenige<sup>46</sup> – Deutungen, die die Komödie so interpretieren, als habe Aristophanes eben doch vor allem die Unterschiede zwischen Sokrates und der Sophistik stark machen wollen. Aber solche Deutungen haben doch den Oberflächen-Sinn zu vieler Textstellen zu entkräften. Die Gleichsetzung von Sokrates und der Sophistik ist dominant, während die Unterschiede zwischen beiden innerhalb der plakativen Logik der Gattung Komödie subtil bleiben und daher im Folgenden nur im Kontext der ‚Subversionen‘ des dominanten Differenzschemas diskutiert werden sollen.

Sokrates ist gestaltet als Protagonist von drei verschiedenen philosophischen Traditionen: der orphisch-pythagoreischen Mystik, der Naturphilosophie und der Sophistik. Auf Pythagoras und sein esoterisches Geheimwissen spielt dabei schon die einleitende Bemerkung des Sokrates-Schülers an, die sokratischen Lehren dürften nur den Schülern mitgeteilt werden (V. 140), sie seien geheim (V. 143). Im Anschluss nimmt Sokrates als Mysterienpriester Strepsiades – gemäß der Einweihung in (orphische) Mysterien<sup>47</sup> – in den esoterischen Geheimbund auf. Assoziationen an die Pythagoreer musste auch das schließliche In-Brand-Stecken der Denkerbude auslösen – wurde doch das Versammlungslokal der Pythagoreer in Kroton in der Mitte des 5. Jahrhunderts v. Chr. ebenfalls durch eine wütende Menge abgebrannt, die auch hier gegen eine Intellektuellen-Sekte, die neue Lehren verbreitete, vorging.<sup>48</sup>

Ebenso wird die Naturphilosophie in das durch Sokrates repräsentierte semantische Feld eingeordnet, orphische Redeweisen werden mit naturwissenschaftlichen Zusammenhängen verbunden, was die Situationskomik vieler Szenen ausmacht.<sup>49</sup> Sokrates‘ Schüler betreiben Geometrie und Astronomie (V. 184-218), Sokrates selbst tritt als Astronom auf, der den Himmel erforscht und über die Phänomene des Regens, des Donners und des Blitzes referiert. Das dem Sokrates zugeschriebene naturphilosophische Denken entnimmt Aristophanes dabei der vorsokratischen Philosophie des Diogenes von Apollonia (ca. 499-428 v. Chr.), der die Luft zum mit Geisteskraft ausge-

<sup>46</sup> Vgl. z.B. die Darstellung bei Hartmut Erbse (1954).

<sup>47</sup> Vgl. zur Szene der Einweihung in (orphische) Mysterien Gelzer 1956, S. 67 f.

<sup>48</sup> Vgl. zum Abbrennen des Hauses und zur Frage, ob dies für Aristophanes die Vorlage der Schlusszene der ‚*Wolken*‘ sein könne, Schmitz 2004, S. 358 ff. und S. 370.

<sup>49</sup> Ein Schüler des Sokrates erzählt Strepsiades, dass Sokrates und sein engster Schüler Chairephon ausgemessen hätten, wie viele Fuß weit ein Floh springen könne (*Wolken*, V. 144-152), wie Sokrates das Problem gelöst habe, ob Stechmücken „durch den Mund singen oder durch den Steiß“ (ebd., V. 160 f.) und wie er von einer auf ihn „herabschließenden“ Eidechse an der Himmelsbeobachtung gestört wurde (ebd., V. 169-174). Insbesondere die Anekdote von der Eidechse, die auf die berühmte Geschichte des Philosophen Thales verweist (vgl. ebd., V. 180), der bei der Sternebeobachtung in einen Brunnen gefallen war, zeigt Sokrates als weltfremden komischen Intellektuellen, der in die Luft schaut und von den Unbilden des Lebens überrascht wird. Vgl. Zimmermann 1993, S. 257.



statteten Urstoff der Welt erklärt hatte.<sup>50</sup> Diese wird hier repräsentiert durch die ‚luftigen‘ Wolken als den Göttinnen der sokratischen Mysterien. Sie sind die poetischen Repräsentanten des in Sokrates‘ Denkerbude angebeteten Luftgeistes.<sup>51</sup> Dieser wird verbunden mit einer atheistischen Einstellung. So belehrt Sokrates Strepsiades, dass die alten Götter obsolet (V. 247 f.) und die neuen Götter die „Wolken“ seien (V. 250 ff.). Der König der Wolken ist Dinon, der Wirbelwind (V. 380) – ein aus der Atomistik bekanntes Prinzip.<sup>52</sup>

Die Wolken sind aber nicht nur Repräsentanten des Luftgeistes, sondern zugleich auch des ‚luftigen‘ Verstandes, sie verleihen nach Aussage des Sokrates „Urteilkraft und Diskutierfähigkeit und Verstand“ (V. 317 f.). Neben den Wolken wird daher auch die „Zunge“ (V. 424) als neuer Gott des Sokrates bezeichnet und damit auf dessen Rolle als Sophist und Redelehrer verwiesen. Die Wolken tun kund, außer Sokrates schenken sie nur Prodikos Gehör (V. 361).<sup>53</sup> Sokratische Unterweisung erscheint ganz unter sophistischen Vorzeichen: So bittet Strepsiades die Wolken, dass er unter den Griechen „der Beste im Reden sei“, worauf ihm diese versprechen, dass in Zukunft keiner mehr Anträge durchbringen werde in der Volksversammlung als er – was Strepsiades allerdings mit dem Hinweis zurückweist, ihm ginge es nur darum, zu persönlichen Zwecken „das Recht verdrehen und meinen Gläubigern ent-schlüpfen“ zu können (V. 430 ff.). Zwar lehrt auch der platonische Sokrates, dass Recht unter bestimmten Umständen auch Unrecht sein kann,<sup>54</sup> doch stehen solche Gedankengänge hier immer im Gesamtzusammenhang der Zerstörung von Scheinwissen und der Suche nach neuen ethischen Maßstäben.

Sokratik und Sophistik sind im aristophanischen Sokrates in einer manchmal nur schwer zu entwirrenden Weise amalgamiert. Dies betrifft vor allem die dialektische philosophische Methode des aristophanischen Sokrates, die vielerlei Bezüge sowohl zur Sophistik als auch zur Philosophie des historischen Sokrates aufweist. Ausdrücklich erwähnt wird die Maieutik als Methode sok-

<sup>50</sup> Vgl. Diels 1956, S. 61. Vgl. zur Lehre des Diogenes von Apollonia in den aristophanischen ‚Wolken‘ Schmid 1948, S. 215; Gelzer 1956, S. 68 ff.

<sup>51</sup> Der diogenische Luftstoff ist verwandlungsfähig. Daher treten in der aristophanischen Komödie an die Seite der Wolken weitere Götter: Äther (V. 570) Chaos (V. 627) und der Nebel (V. 814). Da die Luft für die Atmung des Menschen größte Bedeutung hat, ist auch Anapnoe (V. 627) eine Göttin, und die Wolken haben Nasen (vgl. V. 344).

<sup>52</sup> Vgl. Schmid 1948, S. 217.

<sup>53</sup> Prodikos bleibt in den aristophanischen Komödien – neben einer Anspielung auf Thrasymachos in den ‚Schmausbrüdern‘ (vgl. Nestle 1975/1940, S. 464) und auf Gorgias in den ‚Vögeln‘ (Vögel, V. 1701) – der einzige Sophist, der wiederholt beim Namen genannt wird. Vgl. ebd., V. 692.

<sup>54</sup> Vgl. Platon, Der Staat, V. 331 ff. Sokrates diskutiert hier mit Kephalos kritisch, ob es immer gerecht sei, die Wahrheit zu sagen und jemandem zurückzugeben, was ihm gehöre.

ratischen Philosophierens,<sup>55</sup> die darin besteht, den Gesprächspartner durch elenktische Fragen zum Selberdenken zu animieren, um schließlich zur Erkenntnis der Scheinhaftigkeit des eigenen Wissens zu gelangen. Sie hat in die aristophanische Komödie insofern ihren Eingang gefunden, als Sokrates Strepsiades gleich zu Beginn in ein elenktisches Gespräch über das Wesen der Wolken verwickelt (vgl. V. 340 ff.). Die sokratische Dialektik wird bei Aristophanes allerdings nicht als Grundlage der platonisch-philosophischen Methode der Erkenntnisgewinnung dargestellt, sondern im Sinne einer vor allem von der Freude am Widerspruch und Rechthaben getriebenen sophistisch-rhetorischen Eristik.<sup>56</sup> Und auch der sokratische Unterricht ist bei Aristophanes eher sophistisch gestaltet.<sup>57</sup> Strepsiades erhält von Sokrates Belehrungen über Metrik, Rhythmik und – deutlich durch die Sprachphilosophie des Sophisten Protagoras<sup>58</sup> beeinflusst – über Sprache (V. 639-693). Sophistische Dialektik aber endet aufgrund der Tölpelhaftigkeit des Bauern dann doch in einem sokratischen Ziel, das darin bestand, die Gesprächsteilnehmer zur Erkenntnis ihres Nichtwissens zu führen.<sup>59</sup>

In der Figur des Sokrates vermengt Aristophanes heterogene Philosopheme verschiedener Herkunft, und es kann kein Zweifel sein, dass sie in dieser Zusammensetzung nicht der historischen Realität und dem sokratischen Philosophieren entsprochen haben.<sup>60</sup> Dennoch hat Aristophanes das von ihm

---

<sup>55</sup> Vgl. den aristophanischen Hinweis auf die sokratische Hebammenkunst (Maieutik), die im Platonischen Dialog ‚Theätet‘ (Platon, Theätet 150 1 A-151 1 D) überliefert ist, bei Wolken, V. 136 f.

<sup>56</sup> Vgl. zur Abgrenzung Kerferd/Flashar 1998, S. 21-23.

<sup>57</sup> Wenn sich Sokrates im Rahmen seines elenktischen Gesprächs z.B. nach den Gedächtnis- und ‚natürlichen‘ Lernfähigkeiten von Strepsiades erkundigt (physis, V. 486), so scheint dies auf eine Angewohnheit des Protagoras (vgl. Nestle 1940/1975, S. 467) bzw. insgesamt auf die Vorprüfungsgespräche der Sophisten hinzuweisen, die sich zur Gestaltung ihres Unterrichts nach dem intellektuellen Niveau und den kognitiven Voraussetzungen ihrer Schüler erkundigten. Vgl. Patzer 1993, S. 90; Gegenargumente bei Schmid 1948, S. 221 f. und Erbse 1954, S. 386.

<sup>58</sup> Vgl. zur Sprachphilosophie des Protagoras und seiner Erörterung grammatischer Genusfragen Kerferd/Flashar 1998, S. 41. Vgl. zur sophistischen Thematisierung des Verhältnisses von Sprache und Welt insgesamt ebd., S. 20.

<sup>59</sup> So fordert der aristophanische Sokrates Strepsiades auf: „Also, dann verhülle deinen Kopf, schürpfe dein scharfsinniges Denken und durchdenke Stück für Stück deine Schwierigkeiten, indem du sie richtig analysierst und prüfst“ (Wolken, V. 740 f.). Das Gespräch endet schließlich in der typisch sokratischen Aporie, einer Ratlosigkeit, die die paradoxe Erkenntnis des eigenen Nicht-Wissens ermöglichen soll.

<sup>60</sup> Sokrates war kein Führer eines gelehrten esoterischen Geheimbundes (vgl. Platon, Apologie, 33b), er wirkte auf den Straßen von Athen (wo ihn die Komödie dann allerdings inkohärenterweise auch wieder sah, vgl. V. 362) und Geld – wie Strepsiades meint – nahm er auch nicht von seinen Schülern. Die Naturphilosophie hat mit den orphischen Mysterien gar nichts zu tun und mit Sokrates wohl auch nur entfernt. Sie wird als prägend höchstens für

zusammengesetzte Denkgebäude eindeutig dem historischen Individuum Sokrates zugeschrieben, der für das Publikum aufgrund vieler individueller Züge wiederzuerkennen war. Aber wie alle Individuen in der Komödie, ist Sokrates eben nicht nur Individuum, sondern zugleich – so schon Vischer – „Vertreter einer ganzen Richtung, einer Idee [...]“.<sup>61</sup> Die aristophanische Komödie argumentierte von einer Position der Verteidigung des Herkömmlichen aus, von der aus Sokrates, die Sophisten und die nach einer rationalen Welterklärung suchenden Naturphilosophen<sup>62</sup> als Vertreter des Neuen in ihrer gemeinsamen Frontstellung gegen die konventionelle Moral, Erziehung und Religion in den Blick gerieten.<sup>63</sup> Allen Denkrichtungen der dem aristophanischen Sokrates zugeschriebenen Gesamtphilosophie ist gemeinsam, dass sie nach Gründen fragten und Formen des Wissens entwickelten, die sich auf Argumentation statt auf Autorität gründeten. Und vor diesem Hintergrund einer Schwächung des Überkommenen verschwammen die Unterschiede, insbesondere die zwischen Sokratik und Sophistik, die bei Aristophanes beide als bodenloses und zugleich Tradition und Sitte außer Kraft setzendes „Geschwätz“ (V. 1480) erscheinen. Der Unterschied zwischen wandernden, gut verdienenden Rhetoriklehrern und ortsansässigen, fern praktischer Zweckmäßigkeit nach der Wahrheit suchenden Philosophen war entweder noch unwichtig oder noch gar nicht ins Bewusstsein getreten.<sup>64</sup> Eine deutlichere Scheidung von rhetorischer und philosophischer Praxis fand erst in den darauf folgenden Jahrzehnten statt.<sup>65</sup>

Indem Sokrates von Aristophanes als Repräsentant der neuen sophistisch-philosophischen Bildung gestaltet wird, bietet die Komödie einen Blick auf die Konfliktlinien und Deutungsmuster der Zeit. Im aristophanischen Sokrates – der zwar nur hier in den ‚*Wolken*‘ eine der handelnden Hauptpersonen ist, aber als Nebenfigur auch in anderen aristophanischen Komödien ähnlich skizziert wird<sup>66</sup> – spiegelt sich die Auseinandersetzung zwischen Anhängern

---

eine frühe Entwicklungsphase von Sokrates diskutiert (vgl. Schmid 1948, S. 215), dessen primäres Interesse der Neubegründung der Ethik galt und nicht den Urkräften und Konstitutionsbedingungen des Kosmos.

<sup>61</sup> Vischer 1840, S. 6.

<sup>62</sup> Dabei war das Verhältnis der Naturphilosophie zur religiösen Tradition durchaus ambivalent. Vgl. Dreßler 2010, S. 20 ff.

<sup>63</sup> Nicht umsonst waren – zu unterschiedlichen Zeiten – sowohl der Naturphilosoph Anaxagoras als auch der Sophist Protagoras und schließlich auch Sokrates mit Asebie-Verfahren, also Verfahren wegen Gottlosigkeit, konfrontiert. Vgl. Dreßler 2010.

<sup>64</sup> Vgl. Scholz 2006, S. 42 f.

<sup>65</sup> Philosophische und rhetorische Praxis schieden sich deutlicher erst seit Beginn des 4. Jahrhunderts v. Chr., als die neuen Formen des höheren Unterrichts institutionalisiert und Philosophen- und Rednerschulen gegründet wurden. Vgl. Scholz 2006, S. 44.

<sup>66</sup> Sokrates taucht nicht nur in den ‚*Vögeln*‘ wieder auf – im Zusammenhang mit der Gründung der Luftstadt und verbunden mit denselben Qualitäten wie in den *Wolken*, nämlich Schmutz

einer traditionellen Moral und den neuen Intellektuellen, die als eine Gruppe verwahrloster, d. h. sich schon äußerlich von den ‚normalen‘ Athenern unterscheidender Sektierer dargestellt wird. Die aristophanische Komödie zeigt, wie fremd dem einfachen Athener die neue intellektuelle Kultur des 5. Jahrhunderts v. Chr. geblieben sein mag – immer wieder bemerkt Strepsiades zu den sokratischen Ausführungen, dass er „ja kein Verlangen“ habe, „irgendwas von diesen Dingen zu lernen“ (V. 655). Eine Beziehung zwischen dem Wissen über Rhythmik, Metrik und Sprache und dem praktischen Leben der Athener schien nicht herstellbar. Und Sokrates mag sich als Protagonist der neuen intellektuellen Bildung schon deswegen angeboten haben, weil er – im Gegensatz zu den reisenden Sophisten – ein stadtbekannter Athener war, der vielen schon einmal auf die Nerven gegangen war und dessen Äußeres zur Parodie einlud. Zudem war sein mündliches, wenig dogmatisch fixiertes und offenes Philosophieren in vielerlei Hinsicht einfach auszuformulieren und anzureichern.<sup>67</sup>

## 5 Das Duell zwischen alter und neuer Erziehung: Der Kampf der Logoi

Die Unmoral der neuen philosophisch-rhetorischen Bildung tritt in den ‚*Wolken*‘ insbesondere im Wettkampf der beiden Logoi, im sog. Logoi-Agon, hervor (V. 949-1104). Nachdem Strepsiades aufgrund seines begrenzten Fassungsvermögens am Erwerb der neuen Bildung bei Sokrates gescheitert ist, bringt er seinen Sohn nun doch dazu, in die ‚Denkerbude‘ zu gehen. Sokrates nimmt ihn als Schüler an, lässt ihn allerdings zunächst von den beiden Logoi belehren, dem gerechten (dikaios Logos), für die „alte Erziehung“ (V. 961) plädierenden Logos und dem ungerechten (adikos Logos), die „neue Erziehung“ (V. 936) repräsentierenden Logos.<sup>68</sup> Während die beiden ihre Auseinandersetzung führen, verschwindet Sokrates von der Bühne (V. 887). Entgegen der Auffassung Erbses und Gelzers,<sup>69</sup> dass das kritische

---

und Hunger (Vögel, V. 1277 ff.) – sondern auch als ‚Schwätzer‘ in den ‚Fröschen‘ (Frösche, V. 1491-1499).

<sup>67</sup> Sokrateskritik lag daher im Zuge der Zeit: Auch die Komödie, die 423 auf den Dionysien den zweiten Preis gewann, der ‚Konnos‘ des Ameipsias, war ein Angriff auf Sokrates.

<sup>68</sup> Holzberg übersetzt mit „stärkerer Logos“ (Dikaios) und „schwächerer Logos“ (Adikos). Dabei ist allerdings nicht ausreichend berücksichtigt, dass Stärke und Schwäche hier bei Aristophanes eindeutig moralisch konnotiert sind, der starke Logos im Sinne des gerechten und rechtmäßigen Logos, der schwächere im Sinne des unrechtmäßigen und ungerechten Logos. Newiger übersetzt daher mit „Anwalt der guten Sache“ und „Anwalt der schlechten Sache“. Ich übersetze mit „Gerechter“ und „Ungerechter Logos“.

<sup>69</sup> Vgl. Erbse 1954, S. 400; Gelzer 1960, S. 151, bzw. Gelzer 1956, S. 92.

Licht, das im Rahmen des Logoi-Agon auf die neue Erziehung als Erziehung zur Unmoral fällt, Sokrates persönlich gerade nicht angehängt werden sollte, geht die folgende Interpretation davon aus, dass die aristophanische Darstellung der neuen Erziehung im Logoi-Agon durchaus im Zusammenhang mit der vorherigen Handlung steht. Die Akzente werden zwar etwas verschoben – von der in der Sokrates-Passage entfalteten ‚Windigkeit‘, ‚Abgehobenheit‘ und ‚Geschwätzigkeit‘ der neuen Erziehung hin zu ihrer gefährlich destabilisierenden Wirkung auf Moral und Konvention –, aber die neue Erziehung, die der Ungerechte Logos vertritt, scheint doch im Auftrag des Sokrates und im Kontext seiner Schule vermittelt zu werden. Sokrates distanziert sich nicht von ihr, im Gegenteil: Er lässt sich von Strepsiades – dies sagen zumindest die Wolken – für die Unterweisung in den beiden Logoi sogar bezahlen.<sup>70</sup>

Der Logoi-Agon, der wohl in der der Aufführung der ‚Wolken‘ folgenden Überarbeitung des Stücks ganz neu entworfen worden ist, bildet das Kernstück der Handlung, in dem theoretisch verhandelt wird, was der Rest der Handlung vorführt. Der Agon folgt dabei dem, was von der protagoreischen Antilogik<sup>71</sup> und den sophistischen Redewettkämpfen<sup>72</sup> bekannt ist. Die beiden Logoi als personifizierte Allegorien der zur Diskussion stehenden Thesen treten hier in einen theoretischen Kampf. Bevor der rhetorische Kampf beginnt, werden die beiden Logoi vorgestellt (V. 889-948) und legen – unter gegenseitigen Beleidigungen – dar, wie sie vorgehen wollen. Will der Gerechte Logos „gerecht argumentieren“ (V. 900), so kündigt der Ungerechte Logos – dem bereits hier vom Dikaïos vorgehalten wird, die Jugend zu verderben (V. 928) – an, dagegen argumentieren und behaupten zu wollen, dass es Gerechtigkeit gar nicht gebe (V. 901 f.). Seine eigene Rolle kennzeichnet er selbst von vornherein als rein negativ-zersetzende mit dem Ziel der Niederringung des Gegners.

## 5.1 Der Gerechte Logos (Dikaïos)

Was der Gerechte Logos dann in zusammenhängender Rede (im sog. Epirrhem, V. 961-1008, folgende Zitate aus diesen Versen) entfaltet, ist ein Bild der „alten Erziehung“ der Athener (der „archaia paideia“, V. 961). Er

<sup>70</sup> So sagen die Wolken zu Sokrates: „[...] drum wirst du ihn rufen, so sehr, wie du nur kannst“ (Wolken, V. 810). In der Übersetzung wird zudem eine Regieanweisung genannt, nach der Strepsiades Sokrates nach der Unterweisung seines Sohnes durch den Adikos ein Geschenk gibt und damit in Naturalien bezahlt (ebd., V. 1147).

<sup>71</sup> Zur Antilogik des Protagoras vgl. Gomperz 1985, S. 130 ff. Der Sophist Protagoras scheint der erste gewesen zu sein, der ein Thema in zwei einander entgegenstehenden Reden entfaltete und die ‚Widerrede‘ zum Prinzip seiner rhetorischen Kunst machte.

<sup>72</sup> Vgl. Kerferd/Flashar 1998, S. 21.

führt aus: Als „Sittsamkeit hohe Geltung“ hatte und man keinen Knaben auch nur „mucksen“ hörte, zogen die Kinder „in Reih und Glied durch die Straßen zum Musiklehrer“ (Kitharاسpieler, V. 964), und zwar „ohne Mantel, auch wenn es dicke Flocken schneite“. Man lernte alte Lieder streng nach der „harmonischen Weise“ der Väter singen, ohne die Musik durch „Koloraturen“ oder „Schnörkel“ zu „entstellen“. Auch beim Sportlehrer (Paidotribe, V. 973) herrschte Sittsamkeit, die Knaben hatten „sich mit den Oberschenkeln“ zu bedecken,<sup>73</sup> damit sie denen draußen nichts grob Unanständiges<sup>74</sup> zeigten. „Wenn sie wieder aufstanden, mussten sie den Sand glätten und so dafür sorgen, dass sie ihren Liebhabern nicht einen Abdruck ihrer Jugendblüte hinterließen“, kein Knabe salbte sich „unterhalb des Nabels“, noch gab er seiner Stimme einen „weichen Tonfall gegenüber seinem Liebhaber und prostituierte sich nicht, während er herumspazierte“, seinen Blicken. Auf diese Art, so berichtet der Gerechte Logos, zog man die Marathonkämpfer auf. Heute dagegen kleide sich die Jugend verweichlicht „in Mäntel“ und könne beim Waffentanz bei den Panathenäen den Schild nicht einmal mehr angemessen halten. Der Gerechte Logos verspricht dem Pheidippides, wenn er sich ihm anvertraue, lehre er ihn, „den Markt und die Bäder zu hassen, sich des Schimpfflichen zu schämen“, die Eltern und Alten zu ehren und keine Tänzerinnen und Huren zu besuchen. Stattdessen werde er sich „öglänzend“ auf Sportplätzen (gymnasioi, V. 1002) aufhalten, zur Akademeia herabsteigen und „begränzt mit feinem Schilf“ mit einem Altersgenossen „einen Trainingslauf machen“. Die Erziehung, die er vermittele – so der Dikaios –, habe dabei Auswirkungen bis in das Aussehen des Körpers hinein:

„Wenn du dies tust, was ich sage und darauf deinen Sinn richtest, wirst du immer eine glänzende Brust, strahlende Haut, breite Schultern, eine winzige Zunge, einen großen Arsch und einen kleinen Schwanz haben. Wenn du aber dasselbe betreibst wie die Heutigen, wirst du zunächst einmal eine bleiche Haut, schmale Schultern, eine schwächige Brust, eine große Zunge, einen kleinen Arsch, einen großen Pimmel und einen langen – Beschließungsantrag haben.“<sup>75</sup>

Die „archaia paideia“, die alte Erziehung, von der der Gerechte Logos berichtet, ist die am alten adlig-ritterlichen Ideal orientierte männliche Athener

<sup>73</sup> Genauer übersetzt heißt es hier, die Jungen hatten den Oberschenkel vor (das Geschlecht) zu halten.

<sup>74</sup> Holzberg übersetzt mit „Grausames“, was den Sinn des Wortes „apaenes“ (Wolken, V. 973) aber nicht trifft.

<sup>75</sup> Ein kleiner Penis war das Ideal des freigebohrenen jungen Mannes gegenüber dem Barbaren. Holzberg 2014, S. 95. Der humoristische Hinweis auf den „Beschließungsantrag“ bezieht sich auf die Volksversammlung, in der die Volksredner stets lange Reden und Anträge in Bereitschaft hatten.

Erziehung vor der Epoche der Neuerungen, also noch in der ersten Hälfte des 5. Jahrhunderts vor Christus. Da Aristophanes von mehreren Kindern eines Stadtviertels berichtet, die bei jedem Wetter ihre Lehrer aufsuchten, handelt es sich hier allerdings nicht mehr um die bei Homer erwähnte persönliche Erziehung eines Adligen durch seinen Lehrer,<sup>76</sup> sondern um Vorformen kollektiven, wenn auch noch nicht staatlich institutionalisierten Unterrichts.<sup>77</sup> Soweit die dürftige Quellenlage überhaupt eine Rekonstruktion der griechischen Schule im 5. Jh. v. Chr. erlaubt,<sup>78</sup> erhielten griechische Jungen ab einem Alter von sieben Jahren gewöhnlich Elementarunterricht. Wo er stattfand – meist in privaten Palästen, aber auch in öffentlichen Gebäuden oder im Freien –, erzählt uns Aristophanes nicht, dafür aber, was hier zuallererst unterrichtet wurde: Musik als die älteste griechische Kunstform. Die Rede ist zunächst vom Kitharاسpieler, dem Musiklehrer, den die Kinder am Morgen zuerst aufsuchen. Deutlich wird im Zusammenhang mit dem Musikunterricht als einem Unterricht in Gesang, Instrumentenspiel, Dichtung und Tanz<sup>79</sup> die disziplinierende und moralische Bedeutung der Musik: Die korrekte Wiedergabe der überlieferten Rhythmen und Harmonien sollte zur Selbstbeherrschung und zur harmonischen Ordnung erziehen, die nicht durch selbstherrliche Variationen gestört werden sollte. Da Schönheits- und Moraldiskurs im antiken Griechenland eng miteinander verbunden waren,<sup>80</sup> galt die musikalische Erziehung der Formung der schönen und guten Seele – davon berichtet noch Platon ausführlich.<sup>81</sup> Neben dem Vertrautwerden mit Rhythmus und Harmonie vermittelte der Musikunterricht zudem die Bekanntschaft

<sup>76</sup> Vgl. z.B. Homers Erzählung der persönlichen Erziehung des Achill durch seine Lehrer Phoinix und Chiron. Vgl. Marrou 1977, S. 40 ff. An diesem Ideal war die griechische Vorstellung von Erziehung als Ergebnis einer persönlichen Beziehung zwischen einem älteren und einem jüngeren Mann noch lange orientiert.

<sup>77</sup> Die antike Schule war keine Veranstaltung des Staates, der nicht in einem Umfang wie der neuzeitliche Staat über Steuergelder verfügte. Schule blieb noch im Hellenismus ‚private‘ Unternehmung von reichen Förderern, Eltern und einzelnen Lehrern. Die Athener Bürgerschaft legte wohl nur die Rahmenbedingungen fest – ein angeblich solonisches Gesetz regelte z.B. Unterrichtsbeginn und Dauer, Klassenstärke und Altersstufen (vgl. Scholz 2007a, S. 107) –, die Organisation und Finanzierung des Unterrichts aber lag in den Händen der Eltern.

<sup>78</sup> Vgl. Baumgarten 2006, S. 91.

<sup>79</sup> Vgl. zu den Inhalten des antiken Musikunterrichts: Dreyer 2006, S. 224; Rittelmeyer/Klünker 2005, S. 62-116.

<sup>80</sup> Vgl. dazu Bilstein/Zirfas 2009, S. 9.

<sup>81</sup> Noch Platon empfiehlt als Grunderziehung für die „Wächter“ neben der „Gymnastik für den Körper“ die „Musenkunst für die Seele“, eine „bessere Erziehung“ als die traditionelle sei nicht zu finden (Platon, *Der Staat*, 2, 376e). Schönheit zeigt sich für ihn in den Qualitäten der Harmonie und Symmetrie. Durch Harmonie und Rhythmus könne die Ordnung der Musik auch die Seele und das Innere ordnen. Vgl. Platon, *Timaios*, 47d-e; Platon, *Philebos*, 64e.



mit überlieferten Heldensagen, deren ethische Lehren sich die Schüler anzueignen hatten.<sup>82</sup> Lernen bedeutete in der alten Erziehung Nachlernen, und was zu lernen war, entnahm man dem Beispiel der Alten. Die musikalische Erziehung stand dabei im Dienste des wichtigsten Athener Erziehungsziels, das, wenn wir der Aussage des platonischen Protagoras glauben dürfen, in der Ausbildung der „eukosmia“ lag, eines sittlich-moralisch angemessenen Verhaltens.<sup>83</sup>

Danach gingen die Kinder, so die Aussage des Dikaios, zum Sportlehrer, dem Paidotriben, wahrscheinlich in die Palästra. Der grammatische Unterricht bei den Grammatiklehrern, den Grammatistai, als – neben dem Musik- und dem Sportunterricht – dritter und zeitlich am spätesten, nämlich erst seit den Perserkriegen, sicher nachzuweisender Teil des sog. Elementarunterrichts, ist bei Aristophanes übergegangen. Als zweites zentrales Element der traditionellen adligen Erziehung wird aber die Gymnastik geschildert, die keine Ausbildung mehr zum künftigen Hopliten, sondern zu einer Sache des Wetteifers geworden war.<sup>84</sup> Als sozialisatorisch zentraler Ort der nach alter Sitte erzogenen Jugend wird das ‚Gymnasion‘ (V. 1002)<sup>85</sup> beschrieben – entgegen dem Marktplatz und den Bädern, in denen sich die nach neuer Art erzogene Jugend aufzuhalten pflege (vgl. V. 991).

Im Zusammenhang mit der Gymnastik beim Paidotriben wird bei Aristophanes die Päderastie erwähnt. Die Kinder durften „denen draußen“ nichts Unanständiges zeigen (V. 973), was bedeutet, sie durften die Päderasten, die wohl von außerhalb der Palästra hineinblickten, nicht unnötig reizen, auch nicht durch Hinterlassen der Umrisse ihres Körpers im Sand. Diese Ausführungen zur „archaia paideia“ zeigen die Bedeutung der Knabenliebe für die alte griechische Gesellschaft und Erziehung. Die leidenschaftliche Liebesverbindung zwischen einem älteren und einem jüngeren Mann galt als sozialer Ort der Entwicklung erwünschter Eigenschaften, indem der Ältere – so die Erwartung – vor dem Jüngern zu glänzen und sich der Jüngere seines

---

<sup>82</sup> Vgl. dazu Rittelmeyer/Klünker 2005, S. 65 f. Erwähnt werden bei Aristophanes Zitate aus Chorliedern mit kriegерischem Inhalt. Die Kinder hätten die Lieder „Pallas, die schreckliche Städtezerstörerin“ oder „fernhindringendes Rufen“ lernen müssen (Wolken, V. 967).

<sup>83</sup> Vgl. Platon, Protagoras, 325e.

<sup>84</sup> In dieser Bedeutung von Sport und Spiel zeigt sich bereits die für die archaische griechische Geschichte typische Kultivierung der ursprünglich dem bloßen Überleben dienenden physischen Erziehung. Vgl. Prange 1986, S. 36. Vgl. zu den Inhalten des Sportunterrichts Rittelmeyer/Klünker 2005, S. 117-158.

<sup>85</sup> Sehr deutlich wird bei Aristophanes, dass das Gymnasion ursprünglich nicht – wie später in hellenistischer Zeit – ein Bildungszentrum bzw. Erziehungsinstitut war, sondern Stätte des sportlichen Wettbewerbs und Wettkampfs, in dem die jugendlichen Athleten nackt trainierten und sich vorher mit Öl einrieben. Vgl. Scholz 2007a, S. 14.



Liebhhabers als würdig zu erweisen versuchte.<sup>86</sup> Dabei war das sexuelle Verhalten, wie auch die Rede des Dikaïos zeigt, streng reglementiert, Ehre und Schande der Päderastie lagen dicht beieinander.<sup>87</sup> Der Junge als Geliebter (Eromenos), nicht als Liebender (Erastes, V. 979) – dies war der ältere Mann –, hatte sich sexuell teilnahmslos zu verhalten<sup>88</sup>, ein „weicher Tonfall gegenüber seinem Liebhaber“ (V. 979) war ebenso unangemessen wie den Päderasten herausfordernde Blicke, die den Jungen in Aristophanes‘ Augen in die Nähe der Käuflichkeit und der Prostitution rückten. Dass Aristophanes insbesondere den Sportplatz als Ort der Päderastie schildert, verweist darauf, dass ältere Männer insbesondere hier Kontakt zu den nackt turnenden Jungen aufnahmen. In diesem Umstand tritt insofern die aristokratische Struktur der Päderastie hervor, da nur über freie Zeit, also Muße verfügende Männer auf dem Sportplatz ihren Tag verbringen konnten.<sup>89</sup> Dass Aristophanes die Päderastie immer wieder ausgiebig verspottet, verweist auf ihr bereits gesunkenes Ansehen in klassischer Zeit.<sup>90</sup> Dennoch blieb die Knabenliebe auch in der Athener Demokratie üblich, diente als Mittel sozialer Abgrenzung und war ein Signal, zur Elite zu gehören.

Die alte Erziehung ist bei Aristophanes die Erziehung zur Tugend, zur sexuellen Züchtigkeit (keine Besuche bei Huren und Tänzerinnen) und zum Respekt vor den Älteren, zur körperlichen Schönheit und Abhärtung. Sie habe die sog. „Marathonkämpfer“ hervorgebracht, die 490 v. Chr. die Perser bei Marathon besiegten, wie der Gerechte Logos herausstellt, um anschließend die Verweichlichung der Erziehung der Gegenwart zu kritisieren. Die neue Erziehung führe zu moralischem und körperlichem Verfall und könne daher – der auch in anderen aristophanischen Komödien zu findende Verweis auf die Unfähigkeit zum kriegerischen Waffentanz macht dies deutlich<sup>91</sup> – auch den Bestand des Staates gefährden. Die Unterschiede zwischen alter und neuer Erziehung werden dabei bis in den körperlichen Habitus hinein verfolgt. Die Kritik an den körperlichen Auswirkungen der neuen Erziehung (Bleichge-

<sup>86</sup> Zur erzieherischen Funktion der Knabenliebe im antiken Griechenland vgl. Reinsberg 1993, S. 170 ff.

<sup>87</sup> Vgl. Foucault 1989, S. 259 ff.

<sup>88</sup> Vgl. Reinsberg 1993, S. 194. Vgl. zum Eromenos als Objekt, dem Erastes als Subjekt Baumgarten 2006a, S. 66.

<sup>89</sup> Zudem war die Päderastie finanziell aufwendig, da der liebende ältere Mann durch Geschenke die Gunst des Jungen zu erwerben hatte. Die zeitlichen und materiellen Ressourcen der Knabenliebe machten diese faktisch zu einem Phänomen der oberen Schicht. Vgl. zur päderastischen Praxis und Liebeswerbung Reinsberg 1993, S. 179 ff.

<sup>90</sup> Die platonische, vor allem im ‚Symposion‘ geschilderte Theorie des sublimierten Eros als Triebkraft der Erkenntnis ist bereits eine Reaktion auf diesen Ansehensverlust der Päderastie. Vgl. zur platonischen Theorie des Eros im Symposion Foucault 1989, S. 287 ff.

<sup>91</sup> Vgl. Frösche, V. 1089 ff.

sichtigkeit, magere Brust usw.) ist dabei eine Kritik an einer intellektualisierten Bildung, die das alte griechische Ideal der Kalokagathia – des körperlich schönen und moralisch guten Menschen – zu gefährden schien. Hier, im Griechenland des späten 5. Jahrhunderts v. Chr., liegt eine der entscheidenden Schwellen von einer zuvor mehr körperlichen zu einer mehr geistigen, von einer vor allem musikalischen zu einer dann ab dem 4. Jh. v. Chr. zunehmend literarischen Bildung.<sup>92</sup> Die Konflikthaftigkeit dieses Übergangs spiegelt sich in der antiken Literatur der Zeit selten so deutlich wie im Logoi-Agon der aristophanischen ‚*Wolken*‘.

Die ‚alte Erziehung‘ war gebunden an die Bedürfnisse der archaischen Aristokratie, an die adlige, durch Sport und Musik gekennzeichnete Lebensform einer privilegierten Elite, deren „Leben sich [...] primär zwischen Krieg, Wagenrennen und Jagd, athletischen und musischen Wettbewerben, Symposien und prächtigen Hochzeits- und Begräbnisfeierlichkeiten abspielte.“<sup>93</sup> Diese blieb noch im 5. Jh. und in der Zeit der Demokratie als Ideal lebendig, was zeigt, dass der Demokratisierung der politischen Verfassung auf mentaler Ebene eine Aristokratisierung des Demos entsprach.<sup>94</sup> Auch wenn sich immer weitere Kreise den Zugang zur ehemals adligen Kultur und Bildung erstritten, blieb diese doch inhaltlich und funktional von den praktischen Ausbildungsbedürfnissen arbeitender Athener Schichten – also der Bauern, Handwerker und Händler – weit entfernt. Dies gilt zwar auch für die ‚neue‘ sophistisch-philosophische Erziehung, auch sie war eine Erziehung für die Jugend vornehmer Familien, war Führerbildung und nicht Volksbildung. Dennoch löste sie nun ein aktuelles, bislang nicht bearbeitetes Problem der Demokratie und ihrer lange Zeit vornehmlich adligen Führer: die Erziehung zum politischen Menschen. Die sophistisch-philosophische Erziehung mit ihrer Professionalisierung der Rhetorik und ihrer philosophischen Neuausrichtung auf die Bereiche der Politik und der Ethik reagierte dabei unmittelbar auf die mit der Demokratie neu geschaffenen Rahmenbedingungen.<sup>95</sup>

## 5.2 Der Ungerechte Logos (Adikos)

Nach den Ausführungen des Gerechten Logos kommt der Ungerechte Logos an die Reihe, seine Position und die durch ihn repräsentierte „neue Erzie-

---

<sup>92</sup> Vgl. Baumgarten 2006, S. 91.

<sup>93</sup> Stein-Hölkeskamp 1989, S. 105. Dieser Lebensstil – dies zeigen nicht nur die archäologischen Funde aus dieser Zeit – blieb über die gesamte archaische Zeit äußerst stabil und war mit einem Erziehungskonzept verbunden, das den adligen Nachwuchs für das Kriegshandwerk und das vornehme adlige Gesellschaftsleben tüchtig machen sollte.

<sup>94</sup> Vgl. Raaflaub 1995, S. 40 f.

<sup>95</sup> Zu den politischen und gesellschaftlichen Grundlagen der Rhetorik vgl. Martin 1976.

hung“ (kaine paideusis, V. 936) zu erläutern (1036-1104, folgende Zitate diesen Versen entnommen). Dabei verfährt er vor allem dialektisch: Er werde – so kündigt er an – die Darlegungen des Dikaïos „durch Gegenargumente umstoßen“. Seine Argumente bringt der Adikos nun in einem lockeren Verfahren vor, indem er die Thesen des Dikaïos jeweils dadurch widerlegt, dass er Behauptung und Gegenbehauptung so zusammengestellt, dass sie sich scheinbar ausschließen. Dabei deutet er vor allem die Vorbilder der alten Erziehung um.<sup>96</sup> Sittsamkeit – so versucht der Adikos zu zeigen – bringe niemandem etwas ein und habe zudem einen hohen Preis, nämlich den Verlust dessen, was die Natur des Menschen fordere und das Leben lebenswert mache, nämlich die Freude am Essen, an Sexualität und Späßen aller Art. Selbst Zeus, so der Adikos, habe „vor der Liebe und den Frauen kapituliert“, und es könne – hier setzt der Adikos die Vorbildfunktion der mythischen Überlieferung geschickt außer Kraft – doch kein „Sterblicher stärker sein als ein Gott?“ Nach einem letzten Schlagabtausch erkennt der Gerechte Logos seine Niederlage ein und flieht ins Publikum.

Der Adikos stützt seine Argumentation auf spitzfindige Rhetorik, die z.T. wenig überzeugend ist, aber im Dialog mit dem Dikaïos auch nicht weiter geprüft wird, und auf die amoralische Welt der ‚Natur‘ (Physis), auf die ‚natürlichen‘ Bedürfnisse nach Reichtum und einem angenehmen Leben. Er rät Pheidippides: „Werde mein Schüler und dann gib der Natur ihr Recht, springe, lache, halte nichts für unanständig.“ (V. 1077 ff.) Hier bildet sich die in der Sophistik diskutierte Nomos-Physis-Antithese ab, das hier aufkommende Bewusstsein davon, dass die Natur des Menschen (Physis) und die gesellschaftlichen Konventionen und Gesetze (Nómoi) nicht innerhalb der kosmischen Ordnung harmonisch aufeinander bezogen seien – wie nach den Vorstellungen der Vorsokratiker und Platons –, sondern die herrschenden Gesetze als willkürliche Konventionen im Gegensatz zur menschlichen Natur ständen.<sup>97</sup> Diese „Entdeckung der Diskontinuität von Natur und Nomos“<sup>98</sup>

<sup>96</sup> So wird z.B. der Tadel des Dikaïos an warmen Bädern durch das Argument entkräftet, dass Herakles als ein Vorbild auch des Dikaïos doch gerade warme Bäder genommen habe. Hier wird auf den Mythos rekurriert, nach dem Athene dem ermüdeten Herakles zur Erfrischung in Thermopylae warme Quellen hervorquellen ließ. Und das Verweilen auf der Agora und das Debattieren, so der Adikos, könnten nichts Schlechtes sein, da sonst Homer nicht Nestor als Redner dargestellt hätte.

<sup>97</sup> Die Sophisten Hippias und Antiphon hatten z.B. eine deutlich kritische Haltung gegenüber den Nómoi als mit der Natur nicht zu vereinbarenden Gesetzen und Konventionen eingenommen und die Verbindlichkeit der Gesetzestreue dadurch relativiert, dass sie sie lediglich unter rein pragmatischen und nützlichen Gesichtspunkten gelten ließen. Vgl. Scholten 2003, S. 206-220.

<sup>98</sup> Buchheim 2006, S. 77 ff. Hier findet man auch eine Darstellung der pädagogischen Implikationen der Nomos-Physis-Antithese. Vgl. dazu auch Kerferd/Flashar 1998, S. 13-19.

hatte vielfältige pädagogische Implikationen und Konsequenzen, in Aristophanes' Darstellung wird vor allem eine gezogen: Die neue Erziehung ist hier die Erziehung zur Missachtung der Gesetze, zum Naturrecht und zum Recht des Stärkeren. In einer Parodierung der Thesen Antiphons und anderer sophistischer Anhänger dieser neuen Rechtsauffassung<sup>99</sup> demonstriert die weitere Handlung die praktischen Folgen dieser neuen Erziehung: Nachdem Pheidippides vom Adikos ausgebildet worden ist und Strepsiades – im Vorgriff auf die neuen Fähigkeiten seines Sohnes – mit wenig überzeugenden rhetorischen Spitzfindigkeiten seine Gläubiger vorerst abgewimmelt hat, wendet sich die Erziehung seines Sohnes im letzten Abschnitt gegen ihn selbst. Er wird nicht nur von seinem Sohn verprügelt, sondern unterliegt diesem auch in einem anschließenden Rededuell.<sup>100</sup> Als Strepsiades sich schließlich vorwurfsvoll an die Wolken wendet, lassen diese ihre Masken fallen und bekennen, dass sie denjenigen ins Unglück stürzen, der üble Taten plant, „damit er lernt, die Götter zu fürchten“ (V. 1461). Strepsiades erkennt seinen Irrtum, stellt fest, dass er „die Götter verstoßen habe wegen Sokrates“ (V. 1477), und zündet daraufhin dem Sokrates seine ‚Denkerbude‘ an. Die neue Erziehung hat den Frieden in der Familie und der Polis zerstört.

Die Reden des Ungerechten Logos im Logoi-Agon mitsamt der Demonstration ihrer praktischen Konsequenzen geben der Frage nach der neuen Erziehung in der aristophanischen Komödie einen neuen Akzent, die am Beispiel von Sokrates dargestellte unnütze ‚Geschwätzigkeit‘ der sophistisch-philosophischen Bewegung wird nun entschieden ins Moralische gewendet. Im Logoi-Agon erscheint die neue Erziehung als eine einzig an Selbstdurchsetzung orientierte Bewegung der Amoral und der Zerstörung des Überkommenen. Die aristophanische ‚neue Erziehung‘ interessiert sich nicht für Fragen von Wahrheit bzw. Objektivität, ihr geht es nicht um Einsicht, sondern um Überlegenheit, nicht um Verständigung, sondern um Macht und Erfolg. Das sophistisch-rhetorische Bildungsideal wird dargestellt als ein von sachlichen Interessen weitgehend losgelöstes formales Ideal, der Charakter der neuen Erziehung als ausschließlich pragmatisch und utilitaristisch.<sup>101</sup> Dass in der menschlichen Rede selbst eine neue Wahrheitsnorm bzw. ein neues Ethos lag, dass bereits dem sokratischen Gespräch mit seiner Orientierung an

<sup>99</sup> Vgl. Hoffmann 1997, S. 268 f.

<sup>100</sup> Pheidippides legt hier seinem Vater die Rechtmäßigkeit dar, mit der Söhne ihre Väter verprügeln dürfen, da sie ja schließlich auch von ihren Vätern verprügelt worden seien. Auch er beruft sich dabei – wie zuvor der Adikos – auf die Welt der Natur und verweist auf die Hähne, die doch auch an ihren Vätern Vergeltung übten (Wolken, V. 1427).

<sup>101</sup> Hier ist bereits jene Kritik formuliert, die auch im Folgenden immer wieder gegen die Lehrer der Redekunst vorgebracht wurde. Platon (Gorgias 456d-457a) und Isokrates (Isokrates III, 1 ff.) berichten von dieser Kritik.

Gründen und überzeugenden Beweisen ein neues Vernunftpotential inne-  
wohnte, welches die von Isokrates<sup>102</sup> (436-338) wenig später zum System  
ausgearbeitete rhetorische Bildung in ihrer weiteren Geschichte denn auch  
immer wieder freizulegen versuchte, bleibt in der aristophanischen Komödie  
verdeckt.

Das Moment der Aufklärung, das der Sophistik innewohnte und das in der  
neueren Philosophiegeschichtsschreibung immer wieder betont wird,<sup>103</sup> er-  
scheint bei Aristophanes also vor allem in seinen destruktiven Implikationen.  
Die im berühmten protagoreischen „Homo-mensura-Satz“<sup>104</sup> zum Ausdruck  
kommende Wendung auf den Menschen und die agnostizistische Skepsis ge-  
genüber mythischen Erklärungsmustern werden als zersetzend für Moral,  
Mythos, Religion und – aufgrund der engen Interdependenz von Religion und  
Politik in der griechischen Gesellschaft<sup>105</sup> – damit auch für die Wehrhaftig-  
keit und Funktionsfähigkeit der Polis wahrgenommen. Dass die Sophistik ein  
der demokratischen Polis höchst zuträgliches „realistisches Bewusstsein von  
der Unterschiedlichkeit der Werte und Anschauungen“<sup>106</sup> mitsamt der Fä-  
higkeit zu rationaler Argumentation beförderte, blieb aus der Perspektive der  
Anhänger des Alten ebenso verdeckt wie die Tatsache, dass die Sophistik –  
im Rahmen der Erweiterung individueller Handlungs- und Erwartungsräume  
im Kontext der Demokratisierung und Machterweiterung Athens – neue  
Antworten auf das Verhältnis von Individuum und Polis zu geben versuchte.  
Die Rationalisierung und Pluralisierung von Wahrheitsansprüchen,<sup>107</sup> die  
bereits mit der vorsokratischen Philosophie und ihren verschiedenen The-  
orien über den Grund der Dinge begonnen hatten, von der Sophistik ent-  
schieden weitergetrieben und vom Bereich der kosmologischen Spekulation  
auf den von Politik, Gesellschaft und Mensch ausgeweitet wurden, schien  
ihnen als gefährlicher „Traditionsbruch“.<sup>108</sup> In dieser Hinsicht spiegelt die  
Komödie mit ihrer Differenzziehung zwischen dem Alten und dem in Natur-

<sup>102</sup> Für Isokrates, den Vater des rhetorischen Bildungsideals, ist die Redekunst insofern höch-  
stes Bildungsziel, als sich der Mensch vom Tier eben durch die Rede unterscheide. Rhetorik  
und Sprache sind für ihn keine Werkzeuge mehr, sondern sie enthalten moralische Werte:  
„Die Sprache nämlich ist es, die Richtlinien gegeben hat für das Gerechte und Ungerechte,  
für das, was schändlich und was ehrbar ist.“ (Isokrates III, 7).

<sup>103</sup> Zur Sophistik als Aufklärung vgl. z.B. Tenbruck 1984; Lüth 2004.

<sup>104</sup> Vgl. zum Satz des Protagoras, dass der Mensch das Maß aller Dinge sei, und zu seinen ver-  
schiedenen Interpretationsmöglichkeiten Kerferd/Flashar 1998, S. 32-38.

<sup>105</sup> Zum Verhältnis von Religion, Politik und Gesellschaft im antiken Griechenland vgl. Zaid-  
man/Schmitt Pantel 1992, S. 92 ff.; Vernant 1987, S. 94-112.

<sup>106</sup> Kerferd/Flashar 1998, S. 22.

<sup>107</sup> Zu beobachten ist im Rahmen der Sophistik aber nicht nur eine Pluralisierung von Wahr-  
heitsansprüchen, sondern auch der Verzicht auf Wahrheit zugunsten von Wahrschein-  
lichkeit. Vgl. Lyotard 2004.

<sup>108</sup> Lüth 1994

philosophie, Sophistik und Sokratik gemeinsam repräsentierten Neuen eine bedeutsame Etappe im keineswegs geradlinig verlaufenden Übergang „vom Mythos zum Logos“. <sup>109</sup> Sokrates' Hinrichtung im Jahre 399 – die dem Aristophanes nicht anzulasten ist, <sup>110</sup> die aber im Anzünden der ‚Denkerbude‘ in den ‚Wolken‘ doch unangenehm vorweg genommen zu sein scheint – zeigt sich in dieser Perspektive als Ergebnis eines sich bereits in der aristophanischen Komödie, also über 20 Jahre zuvor, artikulierenden Widerstandes gegen eine Bewegung, die man trotz innerer Divergenzen vor allem in ihrer zerstörerischen Einheit sah.

## 6 Subversionen: Zur Fragilität des Differenz- und Äquivalenzsystems der ‚Wolken‘

Das bislang entwickelte dominante Differenzschema der aristophanischen Komödie ist an vielen Stellen brüchig. Dies liegt zunächst einmal – dies ist bereits oben ausgeführt worden – an der grundsätzlichen Funktionsweise von Texten. Was nach der Logik der Differenz als Verschiedenes konstituiert wird, kann plötzlich in seiner Ähnlichkeit bzw. Gleichheit erscheinen, was äquivalent gesetzt wird, kann plötzlich in seiner Verschiedenheit sichtbar werden. <sup>111</sup> Hinzu kommt allerdings die besondere Unbeständigkeit der Kategorie ‚Sinn‘ im Genre der altattischen Komödie, die in der Forschung immer wieder betont worden ist. <sup>112</sup> In der Tradition Hegels und seiner Einsicht in die Widersprüchlichkeit der aristophanischen Komödie <sup>113</sup> sind die In-

---

<sup>109</sup> Nestle 1940/1975. Mittlerweile ist man sich allerdings weitgehend einig, dass von einer mit diesem Titel unterstellten linearen Entwicklung vom mythischen zum philosophischen Denken so nicht ausgegangen werden kann, da bereits das mythische Denken Rationalitätsmomente aufweist. Vgl. zu diesen Diskussionen den Sammelband Buxton 2001.

<sup>110</sup> Sokrates' Hinrichtung ist den gewandelten politischen und gesellschaftlichen Bedingungen der restaurierten Demokratie und einer veränderten mentalen Verfassung geschuldet. Aber nicht umsonst schreibt der platonische Sokrates der aristophanischen Komödie eine Rolle in der Entstehung der kritischen öffentlichen Meinung über ihn zu. Vgl. Platon, Apologie, 19a-c. Dass Aristophanes später im platonischen „Symposion“ als ein entspannter Gesprächspartner von Sokrates vorgeführt wird und mit dem Kugelmenschen-Mythos sogar eine interessante Deutung der erotischen Liebe entwickeln darf, bleibt in diesem Zusammenhang zumindest erstaunlich. Vgl. Platon, Symposion, 189c ff.

<sup>111</sup> Vgl. Laclau/Mouffe 2000, S. 167 ff.

<sup>112</sup> Vgl. dazu bereits Friedrich Schlegel: „Jene Regellosigkeit der alten Komödie war [...] nicht Mangel an Kunst und bloße poetische Willkür, [...] sondern sie liegt in dem Charakter der Gattung selbst [...]“ (Friedrich Schlegel, Geschichte der europäischen Literatur (1803/04), KSA Bd. 11, S. 89, zit. n. Holtermann 2004, S. 95).

<sup>113</sup> Vgl. zu Hegels Komödientheorie als einem Widerstreit zwischen der Objektivität des Staates und der Subjektivität des Individuums, die von der Komödie abgearbeitet werde, Holtermann 2004, S. 109 ff.

konsistenzen der aristophanischen Komödie aber vor allem als eine Widersprüchlichkeit des Dichters und seiner Intentionen im Kontext seiner Zeit interpretiert worden.<sup>114</sup> Vor dem Hintergrund poststrukturalistischer Texttheorie kann man diese Konzentration auf den Komödiendichter, seine Intentionen und Zerrissenheiten hinter sich lassen und die besondere Brüchigkeit der Differenzziehungen in der altattischen Komödie als notwendige Folge des Versuchs interpretieren, in einer höchst komplexen und noch unübersichtlichen Situation des politischen und kulturellen Umbruchs das Soziale in symbolischer Form neu zu ordnen, und zwar in einer humoristischen Weise neu zu ordnen, was nichts anderes bedeutet, als immer wieder auch eine Distanzierung von der Struktur des eigenen Ordnungsversuchs zu ermöglichen. Das ästhetische Ideal von Spiel und grenzenlosem Spott erzeugt eine narrative Struktur, die ihre eigenen Grenzziehungen mitsamt den vorgenommenen unterschiedlichen Bewertungen des Differenten immer wieder selbst in Frage stellt. Die komödiantische Artikulation folgt nicht den Regeln der Propaganda, sie verordnet keine Überzeugungen, sondern sie bietet den Zuschauern „eine Gelegenheit, sich zu erkennen, indem man über sich lacht, also Abstand von sich zu gewinnen.“<sup>115</sup>

Dies bedeutet für die ‚*Wolken*‘, dass das Alte und das Neue – anders als die dominante Grenzziehung des Textes suggeriert – „paradoxerweise miteinander verwickelt sind, das Neue also auch vom Alten durchdrungen ist.“<sup>116</sup> Die Brüchigkeit des Systems aus Differenzen und Äquivalenzen betrifft dabei zunächst einmal die Differenz zwischen der alten und der neuen Erziehung. Denn was dem Zeitgenossen verborgen geblieben sein mag, zeigt sich dem späteren Beobachter: das Gemeinsame von alter und neuer Erziehung. Dieses liegt u.a. in der Agonalität der Erziehungsideale, die sich allerdings von der körperlichen auf die geistige Ebene verlagert hat. Berichtet der Dikaios von den Wettkämpfen, denen die Zöglinge der alten Erziehung auf den Turnplätzen nachgegangen seien, so geht es auch der neuen Erziehung um Wettkampf und Sieg eines – wie auch immer moralisch bewerteten – Überlegenen. Der alten und der neuen Erziehung gemeinsam ist auch ihr Bezug auf die Polis. Sowohl die physisch-musische Erziehung der Vorfahren ist auf die Funkti-

---

<sup>114</sup> Der Kerngedanke dieser Interpretationsrichtung lautet: Aristophanes bekämpft diejenigen Zeitströmungen, denen er selbst verhaftet ist. So z.B. Vischer, der schreibt: „So aber ist er selbst geteilt zwischen der Sehnsucht nach der alten substantiellen Einfalt und zwischen der unendlichen Selbstgewißheit, die der wahre Sinn seiner Komödien ist. [...] sie schwärmen für die Biderbigkeit der Altvordern. Kaum findet man sie aber auf diesem Boden, so drehen sie sich um, gehören der berechtigten Gegenwart und verlachen die alte Einfalt in ihrer Roheit, Härte und Borniertheit.“ Vischer, *Ästhetik I*, 1846, S. 471 f., zit. n. Holtmann 2004, S. 120.

<sup>115</sup> Meier 2004, S. 572.

<sup>116</sup> Bierl 2004, S. 10.



onsfähigkeit des Staates bezogen als auch die neue rhetorische Bildung, nur haben sich die Anforderungen an die politische Elite angesichts der veränderten politischen Handlungsbedingungen der Demokratie geändert: Wichtig ist – überspitzt formuliert – nicht mehr Reitsport oder Fechtkunst, sondern die Redekunst.

Und auch die Bewertungen des Alten und Neuen zeigen sich im Text selbst als brüchig. Auf die Ambivalenz des Bauern Strepsiades als einem Vertreter des ‚guten Alten‘ ist bereits hingewiesen worden. Mit seiner Tölpelhaftigkeit, seiner minderen Intelligenz und seinen kurzsichtigen Interessen erscheint er keineswegs als positiver Vertreter des Überkommenen, und am Ende sieht er seinen Irrtum zwar ein, aber sucht die Verantwortung nicht bei sich, sondern bei Sokrates – ein nicht eben überzeugender Lernprozess. Und sein Sohn Pheidippides zerstört die Familie nicht erst als Zögling der Sophisten: Schon zuvor ruiniert er seinen Vater mit seiner – archaisch-adligen – Leidenschaft fürs Reiten, Generationenkonflikt und Autoritätsverlust des Vaters waren schon zuvor existent. Pheidippides ist schon ein ‚verweichlichter‘ Ephebe, bevor er sophistische Unterweisung erhält. Die neue Erziehung scheint also für viele der ihr in der semantischen Oberflächenstruktur zugeschriebenen Probleme gar nicht verantwortlich.

Die für die weitere Bildungsgeschichte wichtigste Fragilität betrifft aber vor allem die Gleichsetzung der verschiedenen Elemente, die in das Feld der neuen Erziehung eingeordnet werden. Es mag sein, dass zur Zeit der ‚Wolken‘ der Unterschied zwischen sophistischer und philosophischer Praxis noch nicht auffällig geworden war bzw. in der öffentlichen Wahrnehmung noch keine Rolle spielte. Aber die Komödie selbst enthält doch bereits vielfältige Hinweise auf Differenzierungen innerhalb der neuen Strömungen der höheren Bildung – ob Aristophanes diese absichtlich gegeben hat oder nicht, kann nicht ergründet werden. Die Figur des Sokrates ist in vielem uneindeutig und z.T. widersprüchlich gestaltet, was immer wieder mit guten Gründen dazu verwendet werden konnte, die aristophanische Gleichsetzung von Sokratis und Sophistik grundsätzlich in Zweifel zu ziehen.<sup>117</sup> Mal ist Sokrates Führer eines gelehrten esoterischen Geheimbundes, mal sieht ihn die Komödie doch wieder auf den Straßen von Athen (V. 362). Unklar bleibt, warum er so arm ist, wenn er sich doch für seine Unterweisungen bezahlen lässt.<sup>118</sup> Und wa-

<sup>117</sup> Vgl. dazu vor allem Erbse 1954, der den Text gegen den üblichen ‚Strich‘ liest.

<sup>118</sup> Zudem gilt das sokratische Ideal eines reduzierten, die äußeren Güter und Erscheinungen verachtenden autonom-selbstgenügsamen Lebensstils, das in der Komödie ja auch dargestellt ist, für die Naturphilosophen, Pythagoreer oder die Sophisten nachweislich nicht. Hinweise bei Xenophon, Antisthenes und Platon. Vgl. Patzer 1993, S. 87; vgl. auch Schmid 1948, S. 13. Die Sophisten dagegen verkehrten nachweislich in vornehmen Kreisen und in den Häusern reicher Bürger. Askese gehörte nicht zu ihren Grundsätzen.



rum sich die nach neuer Lehre erzogene Jugend so gern in den Bädern aufzuhalten scheint (V. 991 ff.), wenn Sokrates als Protagonist der neuen Erziehung gerade diese meidet (vgl. V. 835 ff.). Der sokratische Atheismus scheint zudem vor allem eine Zuschreibung des Strepsiades zu sein, welcher es letztendlich ist, der die Naturkräfte,<sup>119</sup> über die Sokrates berichtet, zu neuen Göttern erklärt und Dinos, den Luftwirbel, zum Nachfolger von Zeus (V. 381 f.).<sup>120</sup>

Nicht zuletzt arbeitet die Handlung selbst die Nicht-Eignung der sokratischen Unterweisung für das sophistische Vorhaben heraus. Die Szenen in der ‚Denkerbude‘ beziehen einen Großteil ihrer Komik daraus, dass der Bauer hier eben nicht die Unterweisung erhält, die er nachgefragt hatte, die sokratischen Lehren bleiben dem auf persönlichen Vorteil ausgehenden Bauern fremd. Und da, wo er das erworbene Wissen anwendet – nämlich gegenüber seinen Gläubigern –, führt es nicht zum Ziel, die Gläubiger sind nicht endgültig besiegt, sondern ziehen sich irritiert erst einmal nur zurück. Sokratische Methodik scheint für die Vermittlung sophistischer Redekunst gar nicht funktional zu sein. Wie der Wolken-Chor immer wieder deutlich macht, braucht die sokratische Unterweisung für ihr Gelingen Standhaftigkeit, Konzentration, Disziplin und Triebverzicht (V. 419-419) – Eigenschaften, die vom Gerechten Logos eher der alten Erziehung zugeschrieben werden, keinesfalls aber für die an Genuss und Triebbefriedigung orientierte Erziehung des Ungerechten Logos gelten. Die Unredlichkeit des Vorhabens Strepsiades‘ wird vom Chor daher auch keineswegs im Zusammenhang der sokratischen Unterweisung, sondern erst im Zusammenhang der Unterweisungen des Adikos immer wieder herausgestellt (V. 1113, 1303-1320). Erst hier, in der Schule des Ungerechten, wird die Fähigkeit, die schwächere Rede zur stärken zu machen, wirklich vermittelt.

Aber nicht nur diese Inkohärenzen lassen das dominante Deutungsschema der Komödie immer wieder brüchig erscheinen, sondern die Haltung der Komödie im Ganzen scheint ambivalent. Aristophanes‘ Komödie ist zutiefst verstrickt in das, was sie kritisiert. Mit ihren vielfältigen Verweisen zeigt sie das starke allgemeine Interesse an literarischen, künstlerischen und sogar sprachlichen Fragen, setzt sie für ihr Verständnis voraus und fußt damit auf Tendenzen, auf die auch die neue Bildung reagierte und die sie selbst vorantrieb, nämlich einer im Kontext der Demokratie notwendigen Bildung weiter

---

<sup>119</sup> Bierl hat darauf hingewiesen, dass der sokratische Verweis auf das Chaos, den Nebel und den Äther das vermeintlich Neue dabei in eine enge Beziehung zu den Urmächten und der Vorzeit setzt, das Neue also als längst überwundene Vorstufe der Zeusreligion – also als ganz Altes – erscheinen lässt. Vgl. Bierl 2004, S. 15. Die Differenz zwischen Alt und Neu wird damit weiter aufgeweicht.

<sup>120</sup> Vgl. ebd., S. 415.

Bevölkerungskreise.<sup>121</sup> Sie präsentiert sich – in Abgrenzung zu den „plumpen Farcen“ der Gaukler – selbstbewusst als ein Lustspiel mit „Verstand“.<sup>122</sup> Was sie kritisiert, die sophistische Rede und Argumentierkunst, praktiziert sie in ihrer Freude an argumentatorischen Kunststücken selbst. Sie verspottet die Demagogen und ihre verleumderische Praxis und appelliert doch selbst an die Instinkte des Volkes. Sie kritisiert die Auflösung von Religion und Sitte und untergräbt mit ihren verspottenden Darstellungen religiöser Glaubensvorstellungen und Praktiken selbst den alten Glauben.<sup>123</sup> Sie preist die alte Sitte und breitet Ausschweifungen und Unmoral zugleich im Licht der Öffentlichkeit aus. Sie kritisiert den neuen rationalistischen Geist, ist aber doch selbst in hohem Maße von ihm beeinflusst, indem sie Auffassungen diskutiert, argumentiert, begründet und Bewährtes und Überkommenes ins Zwielficht rückt. Sie plädiert für die alte Erziehung als einer kritiklosen Nachahmung der Alten, stellt aber gleichzeitig einen der vorbildhaften Klassiker der alten Bildung, Homer, in Frage, indem sie sein ambivalentes Potential darlegt.<sup>124</sup> Und nicht zuletzt aufgrund ihres agonalen Gattungskontextes ist die alte Komödie zutiefst in das Neue verstrickt, da sie das Neue und Unerwartete braucht, um Lachen zu provozieren und den Wettkampf mit den anderen Komödien zu gewinnen – Aristophanes verpasst es daher auch in kaum einer Parabase seiner Komödien, seine Originalität und Neuartigkeit zur Schau zu stellen.<sup>125</sup> Dass die aristophanische Komödie also aus der Perspektive eines anderen Teilnehmers des zeitgenössischen Diskurses als Äußerung derjenigen Strömung wahrgenommen wurde, die sie doch zu bekämpfen schien, zeigt schon

<sup>121</sup> So spricht der Chor in den ‚Fröschen‘ zu den beiden im Wettstreit liegenden Tragödiendichtern: „Wenn ihr aber glaubt, an Bildung möcht es eurem Publikum/Fehlen, zu kapiereu eure/Feinen Hieb und Redenarten –/Macht euch deshalb keine Sorgen; es ist nicht mehr so wie sonst:/Denn sie sind gediente Leute,/Jeder treibt Lektür und lernt aus Büchern Witz, Geschmack und Ton;/Schon von Haus aus gute Köpfe,/Sind durch Bildung sie geschliffen./Nein, da habt ihr nichts zu fürchten:/Schlagt euch, wie ihr wollt: es richtet euch ein weises Publikum!“ (Frösche, V. 1109 ff.).

<sup>122</sup> Wespen, V. 67/64.

<sup>123</sup> Vgl. z.B. die Persiflagen des Götterstaates in den ‚Vögeln‘. Die Verspottung der Religion bei Aristophanes – z.B. die wiederholten Hinweise auf die Liebschaften des Zeus bzw. die himmlische „Hurenwirtschaft“ (Friede, V. 848), auf göttlichen Egoismus und Habsucht – ist dabei zwar auch Folge eines anderen Religionsverständnisses der Griechen, deren Göttern die erhabene Unfehlbarkeit abging, die der Gott der monotheistischen Religionen innehat. Aber dennoch gehen Obszönitäten und Komik ‚auf Kosten der Religion‘ in der Komödie doch sehr weit, während zugleich alle Angriffe auf die Religion außerhalb der Komödie scharf geahndet werden.

<sup>124</sup> Im ‚Frieden‘ z.B. bezieht sich Aristophanes in unterschiedlicher Weise auf Homer: Einmal wird Homer als Friedensdichter vereinnahmt (Friede, V. 1097 f.), einmal als Kriegsdichter kritisiert (ebd., V. 1073 ff.). Vgl. dazu Zogg 2014, S. 34.

<sup>125</sup> Vgl. Bierl 2004, S. 3 f.

die Begrifflichkeit des „Euripidaristophanizein“,<sup>126</sup> die in einem Fragment des Kratinos überliefert ist.

## 7 Schluss

Die Komödie führt das Soziale als Prozess vor, sie zeigt den Kampf um die inhaltlichen Alternativen der Zeit als Kampf um Bedeutungen. Im Diskurs der Zeit markiert sie einen spezifischen Versuch, in einer unübersichtlichen sozialen Situation die heterogenen Kräfte der Zeit durch Differenzziehungen zu ihren jeweiligen Gegnern zu ‚identifizieren‘ und damit das Soziale durch symbolische Fixierung der in ihr wirkenden Kräfte mitzuerzeugen. Die Differenzziehung zwischen dem ‚guten Alten‘ und dem ‚gefährlichen Neuen‘, zwischen der alten und der neuen Erziehung, die beide erst in der Konfrontation ihre bestimmte Identität gewinnen, ist dabei das dominante Deutungsangebot, das die aristophanische Komödie dem im Theater versammelten Athener Volk macht. Als partikulare, um Hegemonialität kämpfende ‚Artikulation‘ versucht die Komödie dabei, sich als eine mit dem Allgemeinen zu identifizierende Position zu behaupten, sie präsentiert sich – im Kontext des Peloponnesischen Krieges und dem aus ihm folgenden mentalen Zustand Athens als einer „Stadt in Angst“<sup>127</sup> – selbst als Verteidigerin der Grundlagen der Polis und identifiziert das Neue als das für das Ganze Bedrohliche. Dass die Komödie aufgrund ihrer Gattungsmerkmale und ihrem Ziel, die Dinge von ihrer lächerlichen Seite zu zeigen, dieses Deutungsangebot zugleich als kontingentes präsentieren muss, macht sie dabei zu einer besonders interessanten Quelle insofern, als die Widersprüche der Zeit – und das heißt der mannigfaltigen, keineswegs auf ein binäres Schema zu reduzierenden Widersprüche – in ihrer Komplexität deutlich werden können. Die in der Komplexität des außerdiskursiven Sozialen lauernden ‚Abgründe‘, wie die Gemeinsamkeiten des Alten und des Neuen bzw. die Fraktionierungen innerhalb des Neuen, können sich in den ‚Wolken‘ artikulieren.

Die ‚Wolken‘ – die einzige erhaltene aristophanische Komödie, in der die Frage der neuen sophistisch-philosophischen Erziehung im Vordergrund steht<sup>128</sup> – bieten sicherlich keine auch nur annähernd ausreichende Quellengrundlage, um die soziale, geistige und bildungshistorische Bedeutung der sophistischen Bewegung verstehen und darstellen zu können. Wird die Sophistik in der Philosophiegeschichte aber bisweilen als eher unbedeutende

<sup>126</sup> Kratinos Fragmente 342 KA, zit. n. Robson 2009, S. 105.

<sup>127</sup> Rubel 2000.

<sup>128</sup> In den späteren aristophanischen Komödien kommt sie nunmehr am Rande vor, wird aber mit denselben Seitenhieben bedacht. Vgl. z.B. Wespen, V. 1098 ff.; Friede, V. 44 ff.

Phase zwischen vorsokratischer Kosmologie und platonischer Philosophie wahrgenommen, so vermag Aristophanes' Komödie doch die außerordentliche bildungshistorische Bedeutsamkeit der Sophistik und ihre Rolle im kulturellen Wandel Athens und seiner städtischen Oberschichten zu zeigen. Die ‚*Wolken*‘ sind ein herausragendes Dokument pädagogischer Sensibilisierung im letzten Viertel des 5. Jahrhunderts v. Chr., indem sie zeigen, dass Lernen und Erziehung – als Reaktion auf die sophistische ‚Provokation‘ – nun zu einem ausdrücklichen Thema des öffentlichen Diskurses wurden. Zudem sind sie ein Dokument der Entdeckung der Lehrkunst durch die Sophistik. Dass rhetorische Fähigkeiten in der Polis wichtig waren, war auch bislang bekannt, aber dass man sie zu einer Kunst ausbilden und diese Kunst auch systematisch lehren konnte, wurde nun erst deutlich. Der in Sokrates verkörperte sophistische Lehrer unterscheidet sich vom Kitharisten und Paidotriben nicht nur durch die neuen intellektuellen Inhalte, mit denen er den bisherigen Elementarunterricht durch eine neue Form einer höheren geistigen Bildung ergänzt, sondern er verkörpert auch einen Lehrer neuen Typs, der mehr und anderes lehrt als Nachahmung.<sup>129</sup> Gegenüber der scheinbar amoralischen Intention der neuen Erziehung bleiben diese Neuerungen in der Komödie allerdings unwichtig, auch die neuen Lehrgegenstände der Sophisten und Philosophen – z.B. die Sprachphilosophie oder die Grammatik – erscheinen als gänzlich überflüssig und unnütz. Dass hier, in der neuen sophistisch-philosophischen Bildung, mit der Grammatik, der Rhetorik und der Dialektik ein inhaltlicher Grundkurs sprachlicher Bildung entstand, der zunächst in den griechischen Lehrkanon der „enkýklios paideia“<sup>130</sup> einging und später das Trivium der abendländische Bildungsgeschichte bestimmenden ‚*septem artes liberales*‘ bildete, blieb den Zeitgenossen noch verschlossen.

Das Angebot der aristophanischen Komödie an den Demos von Athen, die komplexe soziale und pädagogische ‚Realität‘ der Zeit im ‚symbolischen‘ Ordnungsmuster von ‚alter‘ und ‚neuer Erziehung‘ zu deuten, mag zwar mittelfristig recht erfolgreich gewesen sein: Die Bewegung, die zum Tod des Sokrates führte, konnte sich bei aristophanischen Argumentationsmustern bedienen, und noch im platonischen Erziehungskonzept des ‚Staates‘ blieben die Inhalte und Ziele der alten Erziehung im Rahmen der allgemeinen Grund-

<sup>129</sup> Die Sophisten, so Klaus Prange, „lehren nicht, wie alles war und wieder nachzumachen ist, sondern sie warten mit Überraschungen auf, kombinieren die Lehrbestände, schlachten die Dichtungen für wirkungsvolle Redefiguren aus und lassen sich für ihr rhetorisches Angebot gut bezahlen“ (Prange 1986, S. 37).

<sup>130</sup> Dieser Begriff ist seit 50 v. Chr. belegt und bezeichnet wohl eine höhere allgemeine Bildung in den später als ‚*septem artes liberales*‘ (Grammatik, Rhetorik, Dialektik, Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik) bezeichneten Fächern. Mit dem Begriff und Konzept verbinden sich allerdings zahlreiche Fragen und Kontroversen. Vgl. Lüth 2006, S. 15 f.

erziehung wesentlich.<sup>131</sup> Deutlich ist aber, dass die aristophanische ‚alte Erziehung‘ langfristig an Bedeutung verlor, sie vermochte es nicht mehr – wie möglicherweise von manchen zur Zeit des Aristophanes noch geglaubt –, die allgemeinen Bildungsansprüche bzw. die Anforderungen von Staat und Gesellschaft an seine Eliten zu befriedigen. Im Rückblick könnte man daher – etwas überspitzt – resümieren: Die weitere Entwicklung der Athener Polis wurde weniger durch die Anhänger des aristophanischen ‚Neuen‘ als durch die polemischen Interpretationen der Vertreter eines vermeintlich ‚Alten‘ gefährdet. Der Prozess einer Verlagerung von einer mehr körperlichen zu einer mehr intellektuellen Bildung war im Rahmen der politischen und sozialen Entwicklung und der allmählichen Herausbildung und Etablierung eines institutionalisierten höheren, über die Inhalte des alten Elementarunterrichts hinausgehenden Unterrichts nicht aufzuhalten. Die Inhalte der ‚alten Erziehung‘ – vor allem die Gymnastik und die Musik – wurden zwar auch noch bis weit in die hellenistische Zeit hinein tradiert, waren aber insgesamt rückläufige Faktoren.

Vielleicht kann man den mittelfristigen Erfolg der aristophanischen Deutungsmuster aber doch an den Reaktionen der neuen Bildung ablesen. So hatte die später in den Humanismus mündende rhetorische Bildung im Verlauf ihrer abendländischen Erfolgsgeschichte immer wieder ihre moralische Integrität und Zuverlässigkeit nachzuweisen, das Verdikt über die Sophistik wirkt bis heute nach. Isokrates ließ nicht umsonst die Rhetorik in die Ethik übergehen und stellte die Tugend und Weisheit des Redners in den Vordergrund seiner Rhetorik. Und die philosophische Bildung musste im Folgenden – die platonischen Konzepte zeigen es – einige Mühe darauf verwenden, sich deutlich von der sophistischen Bildung abzugrenzen. Insgesamt blieb auch sie, wie Peter Scholz gezeigt hat, noch lange anrühlich und etablierte sich innerhalb der höheren Bildung endgültig erst im 2. Jh. v. Chr.<sup>132</sup> Erst jetzt präsentierten sich städtische Eliten der hellenistischen Welt nicht mehr pri-

---

<sup>131</sup> Aber auch im platonischen ‚Staat‘ vermag die alte Erziehung die höheren Bedürfnisse des Staates nicht mehr zu befriedigen, die Elite bedarf bei Platon einer philosophischen Bildung, in der die Mathematik eine zentrale Rolle im Prozess der ‚Umwendung‘ der Seele von der vergänglichen Sinneswelt zur intelligiblen ‚wahren‘ Welt der Ideen spielt. Dabei wird die philosophische Bildung bei Platon aber nicht mehr als konflikthafter Widerpart der alten Erziehung konstruiert, sondern als aufbauende Fortführung der alten Erziehung.

<sup>132</sup> Peter Scholz geht davon aus, dass – trotz der Popularität einzelner Philosophen – die Masse der Bürger noch im 4. und 3. Jahrhundert v. Chr. an der Lebensweise der Philosophen Anstoß nahm und sie verdächtigte, die Jugend zu verderben und die Normen der Polis zu missachten. Vgl. Scholz 2006, S. 51. Selbst die Haltung der Oberschichten sei, so Scholz, lange Zeit zwiespältig geblieben: Einerseits habe man den philosophischen und rhetorischen Unterricht für die Ausbildung der eigenen Nachkommen geschätzt, zugleich aber jede professionelle Ausübung der Philosophie abgelehnt. Vgl. ebd., S. 45 f.

mär als ‚moralisch vorbildliche‘, sondern als ‚gebildete‘ Bürger, und hatten auch keine Probleme mehr, im Selbstbildnis die körperlichen Folgen des Denkens vorzuführen, vor denen noch Aristophanes gewarnt hatte: nämlich „Denkerfalten“, einen krummen „Rücken oder eine eingefallene Brust“.<sup>133</sup>

## Quellen und Literatur

### *Gedruckte Quellen*

- Aristophanes: Die Wolken. Aus dem Griechischen übersetzt und herausgegeben von Niklas Holzberg. Stuttgart, 2014.
- Aristophanes: Sämtliche Komödien. Herausgegeben und mit Einleitungen und einem Nachwort versehen von Hans-Joachim Newiger. Neubearbeitung der Übersetzung von Ludwig Seeger (Frankfurt a.M. 1845-48) und Anmerkungen von Hans-Joachim Newiger und Peter Rau. München, 1976.
- Ausgewählte Komödien des Aristophanes. Erklärt von Theodor Kock. Erstes Bändchen: Die Wolken. Vierte Auflage. Berlin, 1894.
- Kranz, Walther (<sup>8</sup>1956): Fragmente der Vorsokratiker. Griechisch und Deutsch von Hermann Diels. Berlin.
- Isokrates: Sämtliche Werke. Band I. Reden I-VIII. Übersetzt von Christine Ley-Hutton. Eingeleitet und erläutert von Kai Brodersen. Stuttgart, 1993.
- Walter, Otto F./Grassi Ernesto/Plamböck Gert (Hg.) (1957-1959): Platon: Sämtliche Werke. In der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher und Hieronymos Müller mit der Stephanus-Numerierung. Reinbek bei Hamburg.
- Platon: Der Staat. Über das Gerechte. Eingeführt von Gerhard Krüger. Übertragen von Rudolf Rufener. Zürich, 1950.
- Platon: Theätet. Übersetzt und erläutert von Otto Apelt. Hamburg, 1955. 6. Aufl., unveränd. Nachdruck d. 3. verb. Aufl. von 1920.

## Literatur

- Baumgarten, Roland (2006): Schule: Elementar- und Grammatikunterricht: Griechenland. In: Christes, Johannes/Klein, Richard/Lüth, Christoph (Hg.): Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike. Darmstadt, S. 125-135.
- Baumgarten, Roland (2006a): Jugend: Griechenland. In: Christes, Johannes/Klein, Richard/Lüth, Christoph (Hg.): Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike. Darmstadt, S. 59-71.
- Bierl, Anton (1992): ‚Viel Spott, viel Ehr!‘ – Die Ambivalenz des  $\epsilon\nu\omicron\mu\alpha\sigma\tau\omega\kappa\lambda\mu$  ( $\delta\epsilon\iota\nu$ ) im festlichen und generischen Kontext. In: Ercolani, Andrea (Hg.): Spoudaiogeloion. Form und Funktion der Verspottung in der aristophanischen Komödie. Stuttgart/Weimar, S. 169-187.

---

<sup>133</sup> Scholz 2006, S. 54. Scholz verweist für diese These auf die bürgerlichen Selbstdarstellungen auf den ostgriechischen Grabreliefs. Vgl. Pfuhl/Möbius 1977, besonders eindringlich sind die Reliefs Nr. 569, Nr. 831, Nr. 855, Nr. 861.

- Bierl, Anton (2004): Alt und Neu bei Aristophanes (unter besonderer Berücksichtigung der Wolken). In: Müller, Achatz von/Ungern-Sternberg, Jürgen von (Hg.): Die Wahrnehmung des Neuen in Antike und Renaissance. München/Leipzig, S. 1-24.
- Bilstein, Johannes/Zirfas, Jörg (2009): Bildung und Ästhetik. Eine Einleitung. In: Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (Hg.): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter. Paderborn u.a., S. 7-26.
- Buchheim, Thomas (2006): Händler des guten Lebens. Sophistische Erziehungsideen. In: Rapp, Christof/Wagner, Tim (Hg.): Wissen und Bildung in der antiken Philosophie. Stuttgart, S. 73-83.
- Buxton, Richard (Ed.) (2001): From Myth to Reason? Studies in the Development of Greek Thought. Oxford.
- Christes, Johannes/Klein, Richard/Lüth, Christoph (Hg.) (2006): Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike. Darmstadt.
- Dahlheim, Werner (<sup>4</sup>1994): Die Antike. Griechenland und Rom von den Anfängen bis zur Expansion des Islam. Paderborn u.a.
- Demandt, Alexander (1995): Antike Staatsformen. Eine vergleichende Verfassungsgeschichte der Alten Welt. Berlin.
- Dihle, Albrecht (<sup>2</sup>1991): Griechische Literaturgeschichte. Von Homer zum Hellenismus. München.
- Döring, Klaus (1998): Sokrates, die Sokratiker und die von ihnen begründeten Traditionen. In: Flashar, Hellmut (Hg.): Die Philosophie der Antike. Band 2/1: Sophistik, Sokrates, Sokratik, Mathematik, Medizin. Basel, S. 139-364.
- Dreßler, Jan (2010): Philosophie vs. Religion. Die Asebie-Verfahren gegen Anaxagoras, Protagoras und Sokrates im Athen des fünften Jahrhunderts v. Chr. Norderstedt.
- Dreyer, Boris (2006): Medien für Erziehung, Bildung und Ausbildung in der Antike. In: Christes, Johannes/Klein, Richard/Lüth, Christoph (Hg.): Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike. Darmstadt, S. 223-250.
- Dreyer, Boris (2010): Bildung und Ausbildung in der Antike. Bestand – Tendenzen – Perspektiven. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 16, S. 296-321.
- Ehrenberg, Victor (1968): Aristophanes und das Volk von Athen. Eine Soziologie der altattischen Komödie. Stuttgart/Zürich.
- Erbs, Harmut (1954): Sokrates im Schatten der aristophanischen Wolken. In: Hermes 82, S. 385-420.
- Flashar, Helmut/Kerferd, George B. (1998): Die Sophistik. In: Flashar, Hellmut (Hg.): Die Philosophie der Antike. Band 2/1: Sophistik, Sokrates, Sokratik, Mathematik, Medizin. Basel, S. 1-137.
- Foucault, Michel (1989): Der Gebrauch der Lüste. Aus dem Französischen von Ulrich Raulff und Walter Seitter. Sexualität und Wahrheit, zweiter Band. Frankfurt a.M.
- Gelzer, Thomas (1956): Aristophanes und sein Sokrates. In: Museum Helveticum: schweizerische Zeitschrift für klassische Altertumswissenschaft 13, S. 65-93.
- Gelzer, Thomas (1960): Der epirrhematische Agon bei Aristophanes. Untersuchungen zur Struktur der attischen alten Komödie. München.
- Gelzer, Thomas (1992): Die Alte Komödie in Athen und die Basler Fastnacht. In: Graf, Fritz (Hg.): Klassische Antike und neue Wege der Kulturwissenschaften. Basel, S. 29-61.
- Goldhill, Simon (1991): The poet's voice: essays on poetics and Greek literature. Cambridge u.a.
- Gomperz, Heinrich (<sup>2</sup>1985): Sophistik und Rhetorik. Das Bildungsideal des eu legein in seinem Verhältnis zur Philosophie des V. Jahrhunderts. 2. Neudruck der Ausgabe Leipzig 1912. Aalen.
- Günther, Linda-Marie (2008): Griechische Antike. Tübingen/Basel.

- Henderson, Jeffrey (1990): The Demos and the Comic Competition. In: Winkler, John J./Zeitlin, Froma I. (Hg.): *Nothing to do with Dionysos? Athenian drama in its social context*. Princeton, S. 271-313.
- Hömke, Nicola/Baumbach, Manuel (Hg.) (2006): *Fremde Wirklichkeiten. Literarische Fantastik und antike Literatur*. Heidelberg.
- Hoffmann, Klaus Friedrich (1997): *Das Recht im Denken der Sophistik*. Stuttgart u.a.
- Holtmann, Martin (2004): *Der deutsche Aristophanes. Die Rezeption eines politischen Dichters im 19. Jahrhundert*. Göttingen.
- Holzberg, Niklas (2014): Anmerkungen. In: Holzberg, Niklas (Hg.): *Aristophanes: „Die Wolken“*. Stuttgart.
- Hose, Martin (2012): Zum Anfang in der altattischen Komödie oder: Wie konstruiert sich eine Wahrscheinlichkeit der Fantastik? In: Haas, Claude/Polaschegg, Andrea (Hg.): *Der Einsatz des Dramas: Dramenanfänge, Wissenschaftspoetik und Gattungspolitik*. Freiburg i. Br. u.a., S. 43-57.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (<sup>2</sup>2000): *Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus*. Herausgegeben und übersetzt von Michael Hintz und Gerd Vorwallner. Wien.
- Laclau, Ernesto (2002): *Emanzipation und Differenz*. Aus dem Englischen von Oliver Marchart. Wien.
- Landfester, Martin (1977): *Handlungsverlauf und Komik in den frühen Komödien des Aristophanes*. Berlin.
- Lüth, Christoph (1994): Die Aufklärung der Sophisten als Traditionsbruch und Reaktionen Platons. Zum Beginn der Erziehungstheorie in der griechischen Aufklärung. In: Hopfner, Johanna/Winkler, Michael (Hg.): *Die aufgegebene Aufklärung. Experimente pädagogischer Vernunft*. Weinheim u.a., S. 17-46.
- Lüth, Christoph (2006): Einführung: Griechenland. In: Christes, Johannes/Klein, Richard/Lüth, Christoph (Hg.): *Handbuch der Erziehung und Bildung in der Antike*. Darmstadt, S. 11-16.
- Lyotard, Jean-Francois (2004): *Die Logik, die wir brauchen. Nietzsche und die Sophisten*. Aus dem Französischen von Patrick Baum. Hg. von Patrick Baum und Günter Seubold. Bonn.
- Mann, Christian (2002): Aristophanes, Kleon und eine angebliche Zäsur in der Geschichte Athens. In: Ercolani, Andrea (Hg.): *Spoudaiogeloion. Form und Funktion der Verspottung in der aristophanischen Komödie*. Stuttgart/Weimar, S. 106-124.
- Marianetti, Marie C. (1992): *Religion and politics in Aristophanes' Clouds*. Hildesheim.
- Marrou, Henri Irénée (1977): *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. Übersetzung nach der 3. Auflage von 1955 mit Ergänzungen der 7. Auflage von 1976 (französische Originalausgabe: Paris 1948). München.
- Martin, Jochen (1976): Zur Entstehung der Sophistik. In: *Saeculum* 27, S. 143-164.
- Meier, Christian (1988): *Die politische Kunst der griechischen Tragödie*. München.
- Meier, Christian (2004): *Athen. Ein Neubeginn der Weltgeschichte*. Lizenzausgabe. Darmstadt.
- Möllendorf, Peter von (1995): *Grundlagen einer Ästhetik der Alten Komödie. Studien zu Aristophanes und Michail Bachtin*. Tübingen.
- Nestle, Wilhelm (1940/<sup>2</sup>1975): *Vom Mythos zum Logos. Die Selbstentfaltung des griechischen Denkens von Homer bis auf die Sophistik und Sokrates*. Stuttgart.
- Newiger, Hans-Joachim (1989): Die griechische Komödie. In: Vogt, Ernst (Hg.): *Griechische Literatur*. Heidelberg/Wiesbaden, S. 187-230.
- Patzer, Andreas (1993): *Die Wolken des Aristophanes als philosophiegeschichtliches Dokument*. In: Neukam, Peter (Hg.): *Motiv und Motivation*. München, S. 72-93.
- Pfuhl, Ernst/Möbius, Hans (1977): *Die ostgriechischen Grabreliefs. Tafelband I. Mainz am Rhein*.



- Prange, Klaus (1986): Erziehung und Pädagogik im Altertum. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 38, S. 35-39.
- Raaflaub, Kurt H. (1995): Einleitung und Bilanz: Kleisthenes, Ephialtes und die Begründung der Demokratie. In: Kinzl, Konrad H. (Hg.): Demokratia. Der Weg zur Demokratie bei den Griechen. Darmstadt, S. 1-54.
- Rancière, Jacques (2008): Zehn Thesen zur Politik. Aus dem Französischen von Marc Blankenburg. Zürich/Berlin.
- Rancière, Jacques (2010): Gibt es eine politische Philosophie? In: Badiou, Alain/Rancière, Jacques: Politik der Wahrheit. Herausgegeben und aus dem Französischen übersetzt von Rado Riha. Wien/Berlin, S. 79-118.
- Reinsberg, Carola (1993): Ehe, Heträentum und Knabenliebe im antiken Griechenland. München.
- Rittelmeyer, Christian/Klünker, Heike (2005): Lesen in der Bilderschrift der Empfindungen. Erziehung und Bildung in der klassischen griechischen Antike. Stuttgart.
- Robson, James (2009): Aristophanes: an Introduction. London.
- Rubel, Alexander (2000): Stadt in Angst. Religion und Politik in Athen während des Peloponnesischen Krieges. Darmstadt.
- Schmid, Wolfgang (1948): Das Sokratesbild der Wolken. In: Philologus 97, S. 209-228.
- Schmitz, Winfried (2004): Nachbarschaft und Dorfgemeinschaft im archaischen und klassischen Griechenland. Berlin.
- Scholten, Helga (2003): Die Sophistik. Berlin.
- Scholz, Peter (2006): Bios philosophikos. Soziale Bedingungen und institutionelle Voraussetzungen des Philosophierens in klassischer und hellenistischer Zeit. In: Rapp, Christof/Wagner, Tim (Hg.): Wissen und Bildung in der antiken Philosophie. Stuttgart, S. 37-58.
- Scholz, Peter (2007): Elementarunterricht und intellektuelle Bildung im hellenistischen Gymnasium. In: Kah, Daniel/Scholz, Peter (Hg.): Das hellenistische Gymnasium. Berlin, S. 103-128.
- Scholz, Peter (2007a): Einführung. In: Kah, Daniel/Scholz, Peter (Hg.): Das hellenistische Gymnasium. Berlin, S. 11-24.
- Sommerstein, Alan H. (2002): Die Komödie und das „Unsagbare“. In: Ercolani, Andrea (Hg.): Spoudaiogeloion. Form und Funktion der Verspottung in der aristophanischen Komödie. Stuttgart/Weimar, S. 125-145.
- Stäheli, Urs (2001): Die politische Theorie der Hegemonie: Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. In: Brodacz, André/Schaal, Gary S. (Hg.): Politische Theorien der Gegenwart II. Opladen, S. 193-223.
- Stahl, Michael (2003): Gesellschaft und Staat bei den Griechen: Klassische Zeit. Paderborn.
- Stark, Isolde (2004): Die hämische Muse. Spott als soziale und mentale Kontrolle in der griechischen Komödie. München.
- Stein-Hölkeskamp, Elke (1989): Adelskultur und Polisgesellschaft. Studien zum griechischen Adel in archaischer und klassischer Zeit. Stuttgart.
- Tenbruck, Friedrich H.: Die Sophistik als Aufklärung. In: Tenbruck, Friedrich H./Albrecht, Clemens/Dreyer, Wilfried/Homann, Harald (Hg.): Perspektiven der Kulturosoziologie. Opladen, S. 151-157.
- Vernant, Jean-Pierre (1987): Mythos und Gesellschaft im alten Griechenland. Aus dem Französischen von Gustav Roßler. Frankfurt a.M.
- Vischer, Wilhelm (1840): Ueber die Benutzung der alten Komödie als geschichtliche Quelle. Basel: Schweighauser'sche Universitätsbuchdruckerei. Digitalisiert unter: <http://www.mdz-nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:bvb:12-bsb10975882-6>, zuletzt abgerufen am 12.08.2015.
- Zaidman, Louise Bruit/Schmitt Pantel, Pauline (1992): Religion in the ancient Greek city. Übersetzt von Paul Cartledge. Cambridge.

- Zierer, Klaus/Saalfank, Wolf-Thorsten (Hg.) (2012): Pädagogik der Antike. Ein pädagogisches Lesebuch von Demokrit bis Boethius. Paderborn u.a.
- Zimmermann, Bernhard (1993): Aristophanes und die Intellektuellen. In: Reverdin, Olivier/Grange, Bernard (Hg.): Aristophane. Genf, S. 255-281.
- Zimmermann, Bernhard (2006): Die griechische Komödie. Frankfurt a.M.
- Zirfas, Jörg (2009): Die Antike. Der schöne Schein von Proportionalität und Harmonie. In: Zirfas, Jörg/Klepacki, Leopold/Bilstein, Johannes/Liebau, Eckart (Hg.): Geschichte der Ästhetischen Bildung. Antike und Mittelalter. Paderborn u.a., S. 29-46.
- Zogg, Fabian (2014): Lust am Lesen. Literarische Anspielungen im Frieden des Aristophanes. München.

### **Anschrift der Autorin**

Dr. Julia Kurig  
Professur für Erziehungswissenschaft,  
insbesondere Bildungs- und Erziehungstheorie  
sowie philosophische Grundlagen,  
Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften,  
Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg,  
Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg,  
kurig@hsu-hh.de

## **Gesellschaftsreform durch Sachbücher? Sexualaufklärung als antihegemoniale Strategie der spanischen Sexualreformbewegung am Vorabend der Zweiten Republik**

Eine besondere Literaturgattung erfreute sich in Spanien in den 20er und 30er Jahren des letzten Jahrhunderts großer Beliebtheit: die *libros de divulgación científica*, populäre Sachbücher, die sich der Verbreitung und Bekanntmachung wissenschaftlichen Wissens verschrieben hatten. Zwar konnten noch 1930 ein Drittel aller Spanier und sogar knapp die Hälfte der Spanierinnen weder lesen noch schreiben,<sup>1</sup> doch bedeutete das nicht, dass Bücher für einen Großteil der Bevölkerung bedeutungslos gewesen wären. Im Gegenteil richteten sich große Anstrengungen gerade in der organisierten Arbeiterschaft darauf, sich des Lesens als kultureller Fähigkeit zu bemächtigen. Wer nicht lesen konnte, ließ sich vorlesen, etwa in organisierten Lesekreisen, oder von Gelesenem erzählen. Wer lesen konnte, aber nicht genügend Geld für eigene Bücher hatte, konnte diese in speziellen Arbeiterbibliotheken ausleihen, die zum Teil als ambulante Büchereien auch abgelegene Orte anfahren. Populäre „Buchmessen“ [*fiestas del libro*], Buchrezensionen in Zeitschriften und Zeitungen, abonmierbare Buchreihen und etliche weitere kulturelle Aktivitäten und Einrichtungen wurden geschaffen, um das Leseinteresse einer bis dahin wenig gebildeten Arbeiter- und Unterschicht anzuregen.<sup>2</sup>

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts war Spanien nach wie vor überwiegend agrarisch geprägt. Die wirtschaftliche und kulturelle Modernisierung, die erst spät eingesetzt hatte, beschränkte sich lange auf große Städte wie Barcelona und Madrid, der Großteil der Landbevölkerung lebte bis weit in das 20. Jahrhundert hinein nach traditionellen Mustern. Nur an der Mittelmeerküste und im Norden des Landes hatten sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts einzelne industrielle Zentren herausgebildet. Das Leben der Industriearbeiterschaft war wie das der vielen Kleinbauern und Tagelöhnerinnen von Mangel, Krankheit und Armut gekennzeichnet, landesweit betrug die durchschnittli-

---

<sup>1</sup> Vgl. Capel 1994, S. 747 ff.

<sup>2</sup> Vgl. Navarro Navarro 2004, S. 147.

che Lebenserwartung um die Jahrhundertwende gerade einmal 35 Jahre.<sup>3</sup> Die mittellosen Schichten, aber auch das Kleinbürgertum waren von der politischen Macht weitgehend ausgeschlossen, eine kleine Elite aus altem Adel, Militär und neuer bürgerlicher Oberschicht beherrschte das politische und gesellschaftliche System. Daher organisierten sich Industrie- und Landarbeiter seit dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts zunächst in anarchistischen, wenig später auch in sozialistischen Verbänden wie der bereits 1879 gegründeten Partei PSOE oder den beiden großen Gewerkschaften, der anarchistischen CNT und der sozialistischen UGT. Bis zum Spanischen Bürgerkrieg, der 1936 mit dem Putsch unter der Führung Francisco Francos gegen die demokratisch gewählte Regierung der Zweiten Republik begann, forderten mehrere Hunderttausende Mitglieder verbesserte Lebensbedingungen und gesellschaftliche Teilhabe.<sup>4</sup>

Die Bemühungen der organisierten Arbeiterschaft, als handlungsfähige Akteurin politisch und gesellschaftlich eingebunden zu sein, wirkten sich auch auf den Buchmarkt aus: Ein funktionierendes Verlagswesen bildete sich in Spanien erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts aus, brachte dann jedoch etliche neue Verlage hervor, deren Programm unter anderem an der Bildung der Arbeiterschaft orientiert war. *Gráfica Socialista* etwa, *Orto* oder *Biblioteca del obrero* veröffentlichten Übersetzungen russischer, deutscher und anderssprachiger ‚Revolutionäre‘, doktrinäre Werke spanischer Autoren, Bücher zur Situation in Russland sowie Schriften zur nationalen und internationalen Politik. Und sie begründeten populäre Sachbuchreihen, *bibliotecas científicas populares*, die – zum Teil im Abonnement – einen Überblick über die neuesten Erkenntnisse in Medizin und Technik, Biologie, Soziologie, Philosophie und anderen Wissensbereichen zu liefern versprochen und so die Arbeiterschaft auf den Wissensstand der Zeit bringen wollten.<sup>5</sup> Ein eigenes Format, die *folletos*, Hefte von ein paar Dutzend Seiten auf billigem Papier, sollten mit einem Preis von wenigen *céntimos* auch einer finanziell schwachen Leserschaft erschwinglich sein. Und tatsächlich scheint nicht nur die Zahl der Lesekundigen, sondern auch die der tatsächlichen Leserinnen und Leser bis in die 30er Jahre permanent gestiegen zu sein, legt man die zunehmende Anzahl von Entleihungen in Bibliotheken als Indikator zugrunde.<sup>6</sup>

<sup>3</sup> Vgl. Sánchez Jiménez 1984, S. 184.

<sup>4</sup> Vgl. Bernecker/Pietschmann 2005, S. 290 ff.

<sup>5</sup> Vgl. Fuentes 1980, S. 27 ff.

<sup>6</sup> Vgl. Luis Martín 1993, S. 183 f. Die Kultur- und Bildungspolitik der organisierten Arbeiterschaft in Spanien wurde erst nach dem Tod Francos zum Gegenstand historiographischer Untersuchungen. Anfängen von José-Carlos Mainers „Notas sobre la lectura obrera en España“ von 1977 über Sammelbände wie Fonquerne/Esteban 1986, Guereña/Tiana 1989 und Maurice/Magnien/Bussy Genevois 1990 sind seit den 90er Jahren mehrere detaillierte Studien wie die hier zitierte Untersuchung Francisco de Luis Martins zum spanischen Sozia-

Ein spezieller Gegenstand, der in den 1920er und 30er Jahren ungekannte publizistische Aufmerksamkeit erfuhr, war die Sexualthematik. Im Folgenden soll zunächst Hildegart Rodríguez vorgestellt werden, eine so produktive Autorin zur „sexuellen Frage“ wie populäre Propagandistin für eine Sexualreform auf wissenschaftlicher Grundlage. Mit Hilfe der Hegemonietheorie von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe lässt sich zeigen, dass Hildegarts<sup>7</sup> Schriften nicht nur auf Sexualaufklärung zielten, sondern darüber hinaus eine umfassende Gesellschaftsreform anstrebten, wovon im zweiten Teil des Artikels die Rede sein wird. Grundlage der Untersuchung ist die Monographie *Sexo y Amor* (1931), in der auf wenigen Seiten alle gesellschaftlichen Bereiche aufgegriffen werden, in denen die „sexuelle Frage“ bedeutsam zu sein scheint. Diese Schrift ermöglicht, einen Überblick über die Reichweite der angestrebten Sexualreform zu erhalten, wie sie Hildegart und andere progressive Sexualreformerinnen und -reformer forcierten. In einem letzten Teil biete ich die Ergebnisse der Untersuchung in den übergeordneten zeitgenössischen Erziehungsdiskurs ein und prüfe, wie erfolgreich die Bewegung mit ihrem Programm war.

## 1 Die Autorin Hildegart Rodríguez als antihegemoniale Propagandistin<sup>8</sup>

Die in ganz Spanien prominente Hildegart war als Mitglied der sozialistischen Partei bekannt geworden, sie trat häufig auf Parteiversammlungen und Propagandaveranstaltungen auf und schrieb Zeitungsartikel für *El Socialista*, *La Libertad* und *La Renovación*.<sup>9</sup> Darüber hinaus kam sie als Verfasserin von Sachbüchern zu Ansehen. Sie veröffentlichte primär zu einem bestimmten Themenkreis, mit dem sie rasch in der Öffentlichkeit identifiziert wurde: zur „sexuellen Frage“. Von den fünfzehn Monographien Hildegarts, die innerhalb der Jahre 1930 bis 1933 erschienen (ohne Wiederveröffentlichungen), fallen ganze zwölf in den Bereich des *problema sexual*. Hildegart schrieb zu Verhütung und Abtreibung, zu Nachwuchsbeschränkung und verantwortungsvoller Elternschaft, zu eugenischer Kinderzeugung und Degeneration, zu sexuell übertragbaren Krankheiten und Prostitution sowie zu Sexualerziehung und Sexualgesetzgebung. Neben Streitschriften wie *La rebeldía sexual*

---

lismus entstanden.

<sup>7</sup> Die Autorin nannte sich selbst ausschließlich Hildegart und auch ihre Bücher erschienen nur unter ihrem Vornamen. Dieser Handhabung schließe ich mich im Folgenden an.

<sup>8</sup> In der Verwendung des Begriffes „Propaganda“ orientiere ich mich an Taithe/Thornton 1999.

<sup>9</sup> Ausführliches zu ihrer Biographie etwa bei Guzmán 1973; Cal 1991; Domingo 2008.

*de la juventud* [Die sexuelle Rebellion der Jugend, 1931] veröffentlichte sie eher theoretische und synoptische Werke wie *Malthusismo y Neomalthusismo* (1932) sowie explizit sexualaufklärerische Texte im engeren Sinne: Das Buch *Profilaxis anticoncepcional* [Empfängnisverhütende Prophylaxe, 1931] etwa gab eine kurze Einführung in den Zeugungsvorgang und beschrieb und verglich die aktuell verfügbaren Verhütungsmittel; die Monographie *Cómo se curan y cómo se evitan las enfermedades venéreas* [Wie man Geschlechtskrankheiten heilt und verhindert, 1932] zielte darauf, Laien wie Fachleuten einen Überblick über Ansteckungswege, Symptome und Behandlungsmöglichkeiten vor allem der Syphilis, aber auch anderer sexuell übertragbarer Infektionen zu bieten. Dass Hildegart die Sexualthematik am Herzen lag, wird auch an ihrem weiteren Engagement deutlich: Sie war maßgeblich an der Gründung der *Liga española para la Reforma Sexual sobre bases científicas* beteiligt, die 1932 als spanischer Ableger der *Weltliga für Sexualreform auf sexualwissenschaftlicher Grundlage* entstand, wurde deren erste Sekretärin<sup>10</sup> und Redaktionssekretärin der Liga-eigenen Zeitschrift *Sexus*.<sup>11</sup> Hildegart betrachtete es als ihre Mission und Aufgabe, „aufrichtige Wissensvermittlung“<sup>12</sup> zu betreiben, wie sie es zu Anfang der Broschüre *Educación sexual* (1931) festhielt.<sup>13</sup> Dabei war sie weder, wie sich vermuten ließe, Ärztin noch Pädagogin, sondern studierte Juristin. Sie befasste sich mit der „sexuellen Frage“, weil sie es für politisch wichtig hielt: „Notwendig ist also eine Sexualerziehung, [...] damit die Kinder ohne Gewissensbisse und Einschränkungen danach trachten können, perfektere Bürger der neuen Mensch-

---

<sup>10</sup> Hildegart scheint die einzige Frau unter den einundvierzig Gründungsmitgliedern gewesen zu sein, zu denen weiterhin renommierte Ärzte, Pädagogen und Juristen sowie Schriftsteller, Verleger und Journalisten gehörten. Vgl. Sinclair 2007, S. 90 f.

<sup>11</sup> Vgl. Sinclair 2007, S. 87 ff. Die britische Hispanistin Alison Sinclair ist bislang die Einzige, die sich ausführlich mit Hildegart und ihrer Rolle innerhalb der spanischen Liga für Sexualreform beschäftigt hat. Sie nutzt als Quellenmaterial den Briefwechsel zwischen Hildegart und dem britischen Sexualreformer Havelock Ellis und die beiden Ausgaben der spanischen *Sexus*, zieht jedoch kaum Hildegarts eigene Monographien heran. Ihre Analyse bringt das (Selbst-)Bild einer erstaunlich produktiven und gebildeten jungen Frau hervor, die für das Zustandekommen der *Liga española* zentral war. Die Untersuchung von Hildegarts eigenen Monographien ermöglicht demgegenüber ein vertieftes Verständnis ihrer sexualreformerischen Forderungen und macht die zum Teil weit auseinandergehenden Positionen innerhalb der spanischen Liga sichtbar. Außerdem zeigt sie, dass Hildegarts Ruf als intellektuelles Wunderkind und erste weibliche Sexualwissenschaftlerin Spaniens keinesfalls auf der Qualität ihrer Schriften beruhen kann. Vgl. Wittenzellner 2015. Eine (eher oberflächliche) Analyse von Hildegarts visuellem Image in den Medien bietet Kietrys 2015.

<sup>12</sup> Hildegart 1931a, S. 7.

<sup>13</sup> Alle in diesem Aufsatz zitierten Textstellen, die von spanischen Autorinnen und Autoren stammen, wurden von mir selbst ins Deutsche übertragen. Dies gilt im Besonderen für die Zitate aus Hildegarts Werken.

heit zu sein.“<sup>14</sup> Sexuelle Aufklärung schien Hildegart offenbar nicht (nur) dazu zu dienen, Kindern zu ermöglichen, ihren Körper und ihre Sexualität ohne Tabus kennenzulernen. Vielmehr konzipierte sie die Aufklärung von Kindern und Erwachsenen als ein Mittel, bessere Mitglieder der Gesellschaft hervorzubringen und auf diese Art die Menschheit selbst zu erneuern.

An Hildegarts Werk lässt sich zeigen, wie der sexuellen Aufklärung der Sexualreformer und -reformerinnen im vor- und frührepublikanischen Spanien eine doppelte Funktion zukommt: Zum einen sollte ein vor allem proletarisches Lesepublikum mit bis dahin wenig verbreiteten Informationen zu sexueller Gesundheit und Hygiene versorgt werden. Die Kinder- und Müttersterblichkeit waren hoch, die Sorge vor einer unkontrollierbaren Zunahme sexuell übertragbarer Krankheiten seit dem Ende des 19. Jahrhunderts beständig gestiegen.<sup>15</sup> Mit Hilfe des bereitgestellten Wissens um Verhütung, Sexualität, Mutterschaft und Geburt sollte der Gesundheitszustand der Bevölkerung insgesamt, vor allem aber der unteren Schichten verbessert werden. Zum anderen diene die sexuelle Aufklärung gleichermaßen als dezidiert strategisches Mittel, um die diskursive Hegemonie der katholischen Kirche in Sexualfragen anzugreifen und zu destabilisieren. Der Einfluss der Kirche auf Leben und Glauben der Bevölkerung war in Spanien bis in das späte 20. Jahrhundert hinein weit stärker als in den meisten anderen, vor allem nord- und mitteleuropäischen Ländern. In enger Verquickung mit der politischen und gesellschaftlichen Elite propagierte der Klerus traditionell-konservative Werte wie die gottgegebene Großfamilie unter patriarchaler Herrschaft oder eine Frauenrolle, in der nur der „häusliche Engel“ als wertvolles Gesellschaftsmitglied galt.<sup>16</sup> Diesen Diskurs als ideologisch zu brandmarken, zu schwächen und letztlich zu veränderten gesellschaftlichen Machtverhältnissen überhaupt beizutragen, war das zweite Ziel sexualreformerischer Aufklärung.

Deutlich wird dieses Programm unter anderem in Hildegarts Monographie *Sexo y Amor*, die 1931 als Nummer 32 der *Cuadernos de Cultura* [Kulturhefte] in Valencia erschien. Diese Reihe, herausgegeben vom Vordenker des spanischen Syndikalismus, dem Valencianer Marín Civera, bezeichnete es als ihr explizites Ziel, eine „wahrhaft populäre Enzyklopädie“ zu schaffen, also zur Bildung der Arbeiterschaft beizutragen.<sup>17</sup> Hildegarts Beitrag wird in der Einleitung als sexualwissenschaftliches Sachbuch eingeführt, doch wird beim Lesen schnell auch dessen politischer Charakter deutlich: Hildegart schreibt darin zum Teil recht polemisch gegen eine als hegemonial verstandene bür-

<sup>14</sup> Hildegart 1931a, S. 15.

<sup>15</sup> Vgl. Sánchez Jiménez 1984, S. 187f; Luis Martín 2009, S. 276.

<sup>16</sup> Vgl. Nash 1983, S. 44 f; Arce Pinedo 2005, S. 250 ff.

<sup>17</sup> Vgl. Hildegart 1931b, innerer Buchdeckel.

gerlich-katholische Moral an. In diesem Sinne lässt sich *Sexo y Amor* mit Laclau und Mouffe als ein Schriftstück des umfangreicheren hegemonialen Projekts der Sexualreformbewegung<sup>18</sup> interpretieren, das über die Etablierung eines alternativen Diskurses von Geschlecht und Sexualität eine tiefgreifende Gesellschaftsreform anstrebte.<sup>19</sup>

Laclau und Mouffe konzipieren in ihrer Schrift *Hegemony and Socialist Strategy* (1985) Diskurse als das Feld, in dem Auseinandersetzungen über das ‚So-Sein der Welt‘ ausgetragen werden. Nach ihrer Definition ist Diskurs eine „strukturierte Totalität“, bestehend aus einer Vielzahl von Artikulationen, die Identitäten und Objekte und damit ‚Wirklichkeit‘ als solche erst hervorbringen.<sup>20</sup> Gesellschaft fassen sie als vorübergehende Institutionalisierung und Fixierung einer bestimmten diskursiven Ordnung auf, die sie, in Bezug auf Antonio Gramsci, als hegemonial bezeichnen. In Situationen gesellschaftlichen Umbruchs oder gesellschaftlicher Krisen konkurrieren unterschiedliche Projekte um die Deutungshoheit über die sozialen Verhältnisse. Jede diskursive Hegemonie ist mithin Ergebnis einer (vorläufig) gewonnenen Auseinandersetzung, die gleichzeitig ihr zukünftiges Scheitern in sich trägt.<sup>21</sup> Im Anschluss an Foucault begreifen Laclau und Mouffe die Individuen als Teil der Diskurse, nicht als von ihnen überlagert oder geprägt, sondern als von ihnen in ihrer Subjektivität erst hervorgebracht. Diskurse schaffen Mög-

---

<sup>18</sup> Keinesfalls repräsentiert jedoch die Schrift Hildegarts *das* sexualreformerische Programm *per se*. Wie etwa Dose ausführt, waren die politischen Ansichten der verschiedenen Sexualreformer und -reformerinnen weltweit recht unterschiedlich und vertraten die verschiedenen nationalen Sektionen der *Weltliga für Sexualreform* zum Teil abweichende Forderungen, vgl. Dose 2003, S. 6. *Sexo y Amor* ist zwar eindeutig ein Text, der sich in das Programm der *Weltliga* einfügt, hat aber in einzelnen Punkten eine abweichende Prägung.

<sup>19</sup> Die Literatur zur bürgerlichen spanischen (wie auch der internationalen) Sexualreformbewegung ist bislang eher spärlich. Neben der hier mehrmals zitierten Studie Sinclairs (2007) und einzelnen Aufsätzen, etwa von Richard Cleminson (1995, 2003), der sich als einer der wenigen ausführlich mit der anarchistischen Sexualreformbewegung in Spanien beschäftigt hat, sind bislang nur die zwei öffentlichkeitswirksamen Veranstaltungen, der *Curso Eugénico* von 1928 und die *Jornadas Eugénicas* von 1933, eingehender untersucht worden, etwa von Raquel Álvarez Peláez (1988, 1999) und Efigenio Amezúa (1993). In allen diesen Texten werden Eugenik und Sexualreform, zum Teil auch Sexualwissenschaft gemeinsam behandelt. Tatsächlich wurden eugenische und sexualreformerische Ideen in Spanien meist im Verbund propagiert – trotzdem wäre in etlichen der Texte eine präzisere konzeptionelle Trennung durchaus wünschenswert gewesen, wie sie sich etwa in Cleminson 1994 findet. Eine übergreifende und detaillierte Studie über sexualreformerische Gruppierungen, Aktivitäten und Beteiligte, wie sie Atina Grossmann für Deutschland geleistet hat (1998), fehlt für Spanien bislang. Dagegen liegt eine ausführliche, gut argumentierte und solide fundierte Untersuchung des spanischen Sexualitätsdiskurses der letzten Jahrhunderte von Vázquez García/Moreno Mengíbar (1997) vor.

<sup>20</sup> Vgl. Laclau/Mouffe 2001, S. 105.

<sup>21</sup> Vgl. Laclau/Mouffe 2001; Nonhoff 2007a; Howarth/Norval/Stavrakakis 2000.



lichkeiten der Selbstidentifikation, welche die Subjekt-Werdung ermöglichen – das heißt, dass sie über Subjektpositionen in der Lebenswelt verankert sind. Gelingt es bislang hegemonialen Diskursen nicht (mehr), annehmbare Subjektpositionen zu offerieren, bleiben identifikatorische Bedürfnisse der Einzelnen unerfüllt, so können an dieser Stelle antihegemoniale Projekte ansetzen und versuchen, sich in der entstehenden Lücke zu etablieren, so dass sie unter günstigen Bedingungen und bei ausreichender Rezeption Hegemoniestatus erlangen können. In den Äußerungen eines zunächst antihegemonialen Projektes wie den Texten der Sexualreformbewegung müssen sich daher Subjektpositionen finden lassen, die auf die „Disidentifikation“<sup>22</sup> einzelner Subjekte mit den bisherigen hegemonialen Diskursen antworten.<sup>23</sup> Wie sich dies in *Sexo y Amor* äußert, möchte ich im Folgenden zeigen.

## 2 Knotenpunkt Sexualreform

Inhaltlich gliedert sich *Sexo y Amor* in fünf thematische Blöcke: ein erster zu juristischen Delikten, die mit der menschlichen Sexualität im Zusammenhang stehen, ein zweiter zum Dreh- und Angelpunkt gesellschaftlicher Reform – der „neuen Sexualmoral“, ein dritter zu den schwierigen Lebensbedingungen der spanischen Arbeiterschaft, die ebenfalls mit der Sexualität in Verbindung gebracht werden, ein vierter zur „Freiheit in der Liebe“ und der elterlichen Verantwortung und ein fünfter und letzter zur Degeneration.<sup>24</sup>

Der erste thematische Block nach der Einführung lässt bereits die Nähe zur Sexualreformbewegung erahnen. In wenigen kurzen Kapiteln führt Hildegart fünf im geltenden spanischen Strafgesetzbuch behandelte Phänomene an, die mit der menschlichen Sexualität zusammenhängen, namentlich die Homosexualität, den Ehebruch, den Kindsmord, das „Verbrechen aus Leidenschaft“ und die Prostitution. Die Homosexualität etwa, die, nachdem sie in den Jahrzehnten zuvor in Spanien unter den Gesichtspunkten des „öffentlichen Skandals“ oder des „Verstoßes gegen die guten Sitten“ bestraft werden konnte, 1928 als explizites Vergehen in das spanische Strafgesetzbuch aufgenommen worden war,<sup>25</sup> bezeichnet Hildegart zwar als „ordinäres Sexualverhalten“ [*conducta sexual grosera*],<sup>26</sup> das jedoch nicht in den Einflussbereich des Gesetzgebers, sondern höchstens des Arztes fallen solle. Auch das Delikt des

<sup>22</sup> Nach M. Pêcheux, vgl. Hirsland/Schneider 2011, S. 415 f.

<sup>23</sup> Vgl. Howarth/Stavrakakis 2000, S. 14.

<sup>24</sup> Obschon sich thematische Blöcke ausmachen lassen, befinden sich doch alle der sehr kurzen Kapitel auf der gleichen Gliederungsebene – die Aufteilung, die ich hier in diesem Aufsatz vornehme, stammt also von mir, Hildegart gibt sie als Autorin nicht vor.

<sup>25</sup> Vgl. Vázquez García 2001, S. 160.

<sup>26</sup> Vgl. Hildegart 1931b, S. 7.

Ehebruchs solle, so Hildegart, abgeschafft werden. Nicht nur wegen der darin liegenden Ungleichbehandlung der Geschlechter – das spanische Gesetz sah eine zwangsläufige Freiheitsstrafe für Frauen vor, für Männer jedoch nur dann, wenn ein öffentlicher Skandal ausgelöst worden war – sondern auch, weil Hildegart die Ehebrechenden für unschuldig und die Gesellschaft selbst für schuldig hielt. Genauso sah sie im Kindsmord und dem „Verbrechen aus Leidenschaft“ [*crimen pasional*] weniger individuelles Versagen am Werk als ein gesellschaftliches: Da junge Frauen weder über Verhütung aufgeklärt würden noch abtreiben könnten, bliebe ledigen Müttern die Kindstötung als einzige Möglichkeit, ihren gesellschaftlichen Status nicht zu verlieren.<sup>27</sup> Auch das Verbrechen aus Leidenschaft resultierte nach Hildegart aus einer gesellschaftlich induzierten Fehlwahrnehmung. Denn die Urheber des Verbrechens glaubten sich im Besitz der geliebten Person, anstatt zu akzeptieren, dass Liebe frei sein müsse. Und so steht es auch mit dem letzten Phänomen, das Hildegart nennt, mit der Prostitution. Sie wird hier als patriarchales Übel gebrandmarkt, an dessen Behebung vor allem die *señoritos*, die bürgerlichen jungen Männer, kein Interesse hätten. Im Sinne der ausgebeuteten Frauen wie der Menschheit selbst müsse die Prostitution jedoch abgeschafft werden, die in Spanien seit 1908 landesweit einheitlich reglementiert war.<sup>28</sup>

*Sexo y Amor* erschien im Sommer des Jahres 1931, als Hildegart weder bereits Mitglied der *Liga española para la Reforma Sexual* sein konnte, da diese erst 1932 gegründet wurde, noch aktiv mit deren Gründung befasst war, folgt man dem diesbezüglichen Briefwechsel zwischen ihr und dem britischen Sexualreformer Havelock Ellis.<sup>29</sup> Die thematische Nähe zur Sexualreformbewegung ist daher nicht selbstverständlich, liegt jedoch offen zu Tage: Alle genannten Phänomene finden sich explizit oder mittelbar auch in der Allgemeinen Resolution der *Weltliga für Sexualreform*, die auf ihrem Gründungskongress 1928 verabschiedet worden war. Zwar forderte die *Weltliga* in diesem Rahmen nur, die einzelnen sexuellen Fragen einer Überprüfung „im Sinne der Sexualwissenschaft“ zu unterziehen und im Rahmen einer Sexualreform an die Ergebnisse der Sexualwissenschaft anzupassen. Wie diese sexualreformerische Anpassung auszusehen habe, wurde in einem anschließenden „Katalog der zehn wichtigsten Forderungen“ jedoch vorgegeben: Darin wurde die Entkriminalisierung der Homosexualität gefordert, die Abschaf-

---

<sup>27</sup> Tatsächlich findet sich dieser Zusammenhang *expressis verbis* im Artikel 524 des Strafgesetzbuches von 1928: „Die Mutter, die, um ihre Schande zu verbergen, ihr vor maximal drei Tagen geborenes Kind tötet, wird mit einer Freiheitsstrafe von sechs Monaten bis zu vier Jahren bestraft.“ Código Penal 1929, S. 137.

<sup>28</sup> Vgl. Nash 1983, S. 36 ff.

<sup>29</sup> Vgl. Sinclair 2007.

fung der Prostitution, die Legalisierung der Scheidung sowie der Schutz unehelicher Mütter und Kinder.<sup>30</sup>

Es lässt sich vermuten, dass Hildegart mit den Publikationen der *Weltliga* vertraut war, namentlich den Tagungsbänden der Kongresse von 1928 in Kopenhagen, 1929 in London und 1930 in Wien, dass sie den sexualreformerischen Diskurs aufgriff und für ein spanisches Lesepublikum aufbereitete, indem sie den expliziten Bezug zum spanischen Strafrecht herstellte. Trotzdem taucht der Begriff „Sexualreform“ nur ein einziges Mal auf.<sup>31</sup> Als „Knotenpunkt“, von dem Laclau und Mouffe in ihrer Diskurstheorie ausgehen, bleibt die Sexualreform damit weitgehend unbenannt, auch wenn sie als Zentrum des Diskurses das gesamte *folleto* hindurch präsent ist.

Um dieses Zentrum herum gruppieren sich mehrere Äquivalenzketten – als erste die der Delikte. Nach Laclau und Mouffe handelt es sich dabei um Verbindungen zwischen einzelnen, in einem bestimmten Merkmal als äquivalent definierten Elementen, die einem Diskurs seine spezifische Struktur verleihen. Alle oben beschriebenen Straftatbestände, die Hildegart im ersten thematischen Block aufführt, gleichen sich darin, Konflikte mit der herrschenden Moral zu sanktionieren, die Hildegart als „alte Moral“ bezeichnet. Die alte Moral halte Homosexualität für ein sittliches Verbrechen, wohingegen die neue Moral das einvernehmliche Sexualverhalten zweier Erwachsener als deren Privatangelegenheit betrachte; die alte Moral billige die Prostitution scheinheilig als ‚Überdruckventil des männlichen Sexualtriebes‘, wohingegen die neue Moral die partnerschaftliche Treue hochhalte; die alte Moral verachte ledige Mütter und uneheliche Kinder, wohingegen die neue Moral den Schutz *aller* Mütter und Kinder impliziere.

Die erste Äquivalenzkette der Straftatbestände dient in *Sexo y Amor* dazu, den Begriff „Moral“ zu füllen: Die alte Moral zeichne sich insgesamt dadurch aus, einen doppelten Standard gutzuhießen, demzufolge manche moralische Verfehlungen zum Vorteil bürgerlicher heterosexueller Männer als lässlich gälten, andere dagegen weitgehend unverschuldete Opfer unter Frauen und Kindern forderten. Siebürde dem Einzelnen absurde gesetzliche Regelungen und ‚despotische‘ Verhaltensnormen auf, die der menschlichen Natur ebenso zuwiderliefen wie dem „fundamentalen menschlichen Freiheitsdrang“.<sup>32</sup> Damit wird deutlich, dass es sich bei der neuen Moral in *Sexo y Amor* nicht um eine alternative Moral, sondern vielmehr um die einzig wahre Moral handelt.<sup>33</sup> Nur sie entspricht der menschlichen Natur, steht im Ein-

<sup>30</sup> Vgl. Riese/Leunbach 1929, S. 304.

<sup>31</sup> Hildegart 1931b, S. 18.

<sup>32</sup> Hildegart 1931b, S. 15.

<sup>33</sup> Tatsächlich war eine der Herausforderungen für die Sexualreformbewegung in allen europäischen Ländern, überzeugend darzustellen, weshalb die vorgeschlagenen Reformen kei-

klang mit dem menschlichen Bedürfnis nach Gerechtigkeit und Handlungsfreiheit. Als Möglichkeit bestehe die Freiheit im Liebesleben zwar sowieso, befindet Hildegart – ihre Realisation stehe jedoch aus. Erst in dem Moment, in dem die neue Moral gesellschaftlich verankert sei, könne auch die „Freiheit in der Liebe“ [*libertad en el amor*]<sup>34</sup> gelebt werden, könnten alle – Männer wie Frauen – ihre sexuellen und amourösen Bedürfnisse ohne weitere Einschränkungen als das Einverständnis des Gegenübers erfüllen. In der Folge würden, so *Sexo y Amor*, Eifersucht und Verbrechen aus Leidenschaft verschwinden, ebenso wie Kindstötung und Prostitution. Die Freiheit in der Liebe bildet in *Sexo y Amor* das Äquivalent zur neuen Moral, sie sind zwei Seiten ein und derselben Münze.

Zwar stellt *Sexo y Amor* keinen expliziten Zusammenhang zu der Debatte her, doch war die freie Liebe innerhalb der internationalen Sexualreformbewegung ein durchaus umstrittenes Thema: Während sie prominente Verfechterinnen wie Alexandra Kollontai als einzig mögliche Basis gleichberechtigter Liebesbeziehungen beschrieben, hielten andere Autoren wie Magnus Hirschfeld an der Bedeutung der Ehe auch für die Zukunft fest. In Spanien befürworteten hauptsächlich Anarchistinnen und Anarchisten die freie Liebe.<sup>35</sup> Die meisten der späteren Mitglieder der *Liga española para la Reforma Sexual* waren weit davon entfernt, ein Recht auf sexuelle Lusterfüllung für Frauen und Männer zu fordern, wie das in Hildegarts Texten geschieht. Sie vertraten in ihrer großen Mehrheit eine Konzeption, die weibliche Sexualität als Ausdruck ‚natürlicher Mutterschaftsinstinkte‘ begriff, die dementsprechend durch Schwangerschaften und Kinder befriedigt würde.<sup>36</sup> Die neue Moral, wie sie in *Sexo y Amor* postuliert wird, ist damit tatsächlich revolutionär – verglichen einerseits mit einem katholischen Verständnis, für das Frauen idealerweise liebend, rein und untergeordnet, keinesfalls jedoch lei-

---

nesfalls die sexuelle Moral untergraben, sondern letztendlich moralisches Handeln stärken würden. Die prominente deutsche Sexualreformerin Helene Stöcker formulierte dies in aller Deutlichkeit folgendermaßen: „Seltsam muß es daher jeden, der die Dinge tiefer betrachtet, anmuten, wenn die Vertreter der alten Moral, dieser scheußlichen Mißgeburt einer Sexualmoral, uns, die wir die sittliche Verantwortlichkeit jedes Menschen für seine Handlungen fordern, glauben, der Zügellosigkeit beschuldigen zu dürfen. Im Gegenteil: Die bisherige alte Moral muß uns in vielem tief unsittlich erscheinen: sie hat den Mann von der Verantwortung gegen zahllose Frauen und Kinder freigesprochen.“ (Stöcker [1911], S. 38).

<sup>34</sup> Hildegart macht einen Unterschied zwischen Freiheit in der Liebe [*libertad en el amor, libertad de amar*] und freier Liebe [*amor libre*]. Während die erstere das Äquivalent zur neuen Moral bildet, steht „freie Liebe“ hier für die ‚falsch verstandene‘ Freiheit. In deutschsprachigen Texten lautet das Schlagwort üblicherweise „freie Liebe“ für diese Art gleichberechtigter, freiwilliger Paarbeziehung ohne staatliche oder kirchliche Zertifizierung, wie sie Hildegart propagiert.

<sup>35</sup> Vgl. Cleminson 2000a.

<sup>36</sup> Vgl. Barrachina 2004, S. 1014 ff.

denschaftlich sein sollten;<sup>37</sup> verglichen jedoch andererseits auch mit den Aussagen weiterer bürgerlicher Mitglieder der *Liga española*, die Hildegart mitbegründen würde.

In einem nächsten thematischen Block von *Sexo y Amor* werden in sechs Kapiteln die schwierigen Bedingungen aufgegriffen, unter denen die spanische Arbeiterschaft ihr Leben fristet, die ebenfalls mit der „sexuellen Frage“ zusammenzuhängen scheinen. In zum Teil drastischen Bildern beschreibt Hildegart die Wohnungsnot, die schlechte Schulausbildung der Arbeiterkinder, die desaströsen Folgen der Mangelernährung und die miserablen hygienischen Bedingungen, unter denen die Kinder und Erwachsenen leben müssen. Im Kern drehen sich alle Kapitel um ein und dieselbe Grundannahme – dass die ‚Proletarier‘ zu viele Kinder bekämen. Würden die proletarischen Familien weniger Kinder zeugen, könnten die einzelnen Kinder besser ernährt, versorgt und überdies besser erzogen werden, weil die Mittel und Aufmerksamkeit der Eltern auf weniger Kinder verteilt werden müssten. Die Arbeiterkinder wären gesünder, besser ausgebildet, weniger an der Zahl und müssten daher als Erwachsene ihre Arbeitskraft nicht so billig verkaufen; sie müssten sich weniger als „Kanonenfutter“ in Kriegen verheizen lassen. Damit wären nicht nur die Kinder dem Leben in Siechtum und Not entronnen, es wäre auch das Elend der Arbeiterklasse beendet, das sich derzeit Generation um Generation fortsetze.

Dezidiert leitet sich daraus in *Sexo y Amor* zunächst die Forderung ab, Informationen über Verhütung und Verhütungsmittel zugänglicher zu machen. Das Thema „Verhütung“ war innerhalb der spanischen Gesellschaft weitgehend Tabu; weder Feministinnen noch Mediziner noch Anarchistinnen und Anarchisten hielten den freien Zugang zu Verhütungsmitteln für uneingeschränkt erstrebenswert.<sup>38</sup> Doch daran bindet sich in *Sexo y Amor* noch eine zweite, weit wichtigere Forderung, die mit der neuen Moral und der Freiheit in der Liebe verknüpft ist: Eltern, im Besonderen die proletarischen, müssten lernen, reproduktive Verantwortung zu übernehmen. Das bedeutet, dass Eltern ihre finanziellen Möglichkeiten kennen sollten, Mütter darüber hinaus ihren Gesundheitszustand und ihre erzieherischen Kapazitäten, um die Zahl der Kinder daran anzupassen. Mitnichten wird also die Freiheit in der Liebe nur durch die Bedürfnisse des Partners oder der Partnerin begrenzt, wie es im Anschluss an die Straftatbestände schien. Im Gegenteil ist die bedeutendere, absolutere Grenze die mögliche Frucht dieser Liebe. Denn, so Hildegart:

„Eine perfekte Freiheit, die jedoch nur dazu dient, reine Instinkte zu befriedigen, die in der Mehrzahl der Fälle den Geschlechtern [sexos] und ihrer Eugenik wider-

<sup>37</sup> Vgl. Scanlon 1976, S. 160 f.

<sup>38</sup> Vgl. Nash 1994, S. 640 ff; Scanlon 1976, S. 255 ff; Álvarez Peláez 1990, S. 188 ff.

sprechen, ist nicht wahre Freiheit, sondern tatsächlich Zügellosigkeit. Die Freiheit erfordert mithin als einzige Einschränkung das Ziel gesunder Kinder.“<sup>39</sup>

Eltern haben jedoch nicht nur im Einflussbereich ihres eigenen Heimes und ihrer eigenen Familie Verantwortung – sie sind, wie alle Kinderlosen auch, verantwortlich für die Zukunft der Spezies [*especie*], der Rasse [*raza*],<sup>40</sup> der Menschheit [*humanidad*]. Hildegart schreibt:

„Wenn man Leidenschaft für ein Individuum des anderen Geschlechts verspürt, das aufgrund seiner physischen Kapazitäten nicht dazu in der Lage ist, ein neues Wesen auf die Welt zu bringen, [sondern nur eines,] das notwendigerweise krank, idiotisch oder degeneriert wäre, können wir [sic] nicht bei vollem Bewusstsein dazu beitragen, Hospitäler, Irrenhäuser, Gefängnisse mit solch furchtbaren Spinnern zu füllen. Niemand hindert uns daran, diese Leidenschaft zu befriedigen. Aber man muss sich klar sein, dass das keine tragischen Konsequenzen haben darf, die für unsere und die Zukunft der Menschheit verhängnisvoll wären.“<sup>41</sup>

War im Rahmen der Straftatbestände noch vorrangig von individuellen Freiheiten im Konflikt mit dem Gesetz die Rede, wird ab den Kapiteln zu den miserablen Lebensumständen der Arbeiterschaft deutlich, dass *Sexo y Amor* um drei Knotenpunkte herum angelegt ist, die alle an sich „leere Signifikanten“ – Begriffe, die strukturell offen für unterschiedliche Artikulationen sind – darstellen: Moral, Freiheit und Verantwortung. Die drei sind äquivalent in Bezug auf die menschliche Zukunft, und stehen der ‚vermeintlichen‘ Moral, den gesetzlichen und sittlichen Einschränkungen menschlichen Handelns und der biologischen Degeneration konträr<sup>42</sup> gegenüber. Letztere wird der Leserschaft in einem abschließenden thematischen Block des *folleto* bildlich vor Augen geführt: In drei Kapiteln werden drei menschliche Typen beschrieben, die als „der Alkoholiker“, „der Syphilitiker“ und „der kriminelle Verrückte“ bezeichnet werden. Als ob er fotografisch abgebildet wäre, ist etwa über den „kriminellen Verrückten“ zu lesen:

<sup>39</sup> Hildegart 1931b, S. 41.

<sup>40</sup> Wie Moreno Mengibar/Vázquez García (1999, S. 204 f.) ausführen, bezeichnete der Begriff „*raza*“ im spanischen Diskurs weniger die ‚weiße Rasse‘ im Gegensatz zu anderen, als vielmehr allgemein den biologischen Gesellschaftskörper.

<sup>41</sup> Hildegart 1931b, S. 42. Ähnlich äußerte sich auch die Schwedin Ellen Key, die von der internationalen Sexualreformbewegung, aber etwa auch von der deutschen Reformpädagogik intensiv rezipiert wurde.

<sup>42</sup> Der Antagonismus, der zentral für die Laclau/Mouffe'sche Theorie ist, äußert sich innerhalb eines Diskurses als Gegenüberstellung von Äquivalenzketten – Nonhoff bezeichnet diese auf der Oberfläche des Diskurses sichtbare Gegenüberstellung als „Kontrarität“, welche die „Keimzelle des Antagonismus“ bilde. Vgl. Nonhoff 2007c, S. 177 f.

„Er kleidet sich mit relativer Bescheidenheit und unzweifelhafter Vernachlässigung. Er zeigt ein bleiches Gesicht und einen Ausdruck von Traurigkeit und Zorn. [...] Armer Verrückter, der du auf dem Schafott oder zwischen Gefängnisgittern sterben wirst [...]!“<sup>43</sup>

Auch diese drei Typen bilden eine Äquivalenzkette – sie gleichen sich darin, Ergebnis vermeintlich biologischer Degeneration zu sein. Sie stehen damit den gesunden, wohlgenährten und gut ausgebildeten Kindern der verantwortungsvoll handelnden Eltern gegenüber. Gleichzeitig sind sie die Zukunft, die den Menschen blühen werde, wenn sie das von *Sexo y Amor* vorgeschlagene Programm missachteten.

Vertrat *Sexo y Amor* in der Frage der freien Liebe und der Verhütung die Position einer kleinen progressiven Minderheit selbst innerhalb der Sexualreformbewegung,<sup>44</sup> so reiht sich der Text an dieser Stelle ganz in den Chor der anderen sexualreformerischen Publikationen des damaligen Spanien ein. Die allermeisten Sexualreformer in Spanien waren gleichzeitig Anhänger der Eugenik. Eugenische Reform und Sexualreform schienen für viele wenn nicht gleichbedeutend, so doch nur im Verbund sinnvoll. Im Vergleich zu anderen europäischen Ländern fasste die Eugenik in Spanien erst spät Fuß, namentlich in den ersten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts, fügte sich dann jedoch als eine biologische Variante nahtlos in den regenerationistischen Diskurs der Zeit ein. Spätestens seit dem unrühmlichen Verlust der letzten Kolonien im Jahr 1898 hatte sich das Gefühl einer nationalen Krise ausgebreitet, das eine ganze Generation von Schriftstellern – die so genannte *Generación del 98* – mit der Suche nach den Gründen beschäftigte und verschiedene politische Reaktionen wie den „Regenerationismus“ Joaquín Costas oder die „Revolution von oben“ der herrschenden Parteien hervorgebracht hatte. Intellektuelle fassten das „spanische Problem“ mitunter als biologisches Problem der Degeneration auf, dem mit eugenischen Initiativen zu begegnen war. Darunter wurden in lamarckistischem Sinne zumeist sozialmedizinische Maßnahmen wie verbesserte ärztliche Betreuung von Müttern und Kindern oder der Kampf gegen Alkoholismus verstanden. Es scheint da-

---

<sup>43</sup> Hildegart 1931b, S. 56.

<sup>44</sup> Die sexualreformerischen Positionen, wie sie in *Sexo y Amor* deutlich werden, ähneln stark denen der anarchistischen Sexualreformbewegung (vgl. etwa Cleminson 2000a) und sind weit progressiver als das, was andere prominente Mitglieder der bürgerlichen Sexualreformbewegung vertraten. Wie jene propagierte Hildegart die ‚bewusste Mutterschaft‘ als eine Lebensaufgabe von Frauen *unter anderen*, ein freies und gleichberechtigtes Liebesleben und den Zugang zu Verhütung, während die bürgerlichen Sexualreformer weitgehend am Ideal der Ehe und der Mutterschaft als einzig legitimer weiblicher Aufgabe festhielten. Hildegart bezog sich in ihren Schriften jedoch weder explizit auf anarchistische Publikationen oder Sexualreformer, noch scheint es organisatorische Kontakte gegeben zu haben.



her nicht weiter verwunderlich, dass die späteren prominenten Mitglieder der *Liga española para la Reforma Sexual* bereits am ersten Versuch eugenischer Institutionalisierung in Spanien, dem *Instituto de Medicina Social* von 1919 beteiligt gewesen waren, und weiterhin die Organisatoren und Vortragenden der beiden großen Eugenik-Tagungen von 1928 und 1933 in Spanien stellten.<sup>45</sup> Doch sie vertraten nicht nur die so genannte „positive Eugenik“, wie die Maßnahmen, um die ‚Qualität des Erbgutes‘ zu verbessern, zum Teil tituliert wurden. Auch negativ-eugenische Maßnahmen zur Beseitigung ‚minderwertigen Erbgutes‘ wie Zwangssterilisationen fanden Befürworter – unter anderem Hildegart.

Obschon *Sexo y Amor* als grundlegenden Mangel, den es mit einer Sexualreform zu beheben gilt, die mangelnde Freiheit und mangelnden Möglichkeiten der Einzelnen aufgrund der alten Moralvorstellungen und der aktuellen Gesetze anbietet, ist die Freiheit, die der Text vorschlägt, doch mitnichten unbeschränkt. Im Gegenteil zeigt die Beschränkung die Reichweite des Diskurses auf: Weit über den Einzelnen hinausgehend steht die Zukunft der Menschheit zur Disposition. Nach Laclau und Mouffe muss jeder Diskurs, um hegemonial wirken zu können, überzeugend darstellen, dass mit der Erfüllung seiner Forderungen „das Allgemeine“ realisiert werden kann, quasi das abstrakte Wohl aller. Dieses Allgemeine ist in *Sexo y Amor* nicht weniger als die *salvación universal* (im Original in Großbuchstaben), die „universelle Errettung“<sup>46</sup> selbst. Diese könne nur die Sexualreform bzw. die „dringliche Transformation der Sexualmoral“ (so die Überschrift des neunten Kapitels von *Sexo y Amor*) herbeiführen.

### 3 Sexualaufklärung als Türöffner für neue Subjektpositionen

Auf den ersten Blick scheint *Sexo y Amor* all jene anzusprechen, die bislang in ihren amourösen Bedürfnissen mit der herrschenden Moral in Konflikt gerieten. Tatsächlich wird gleich im zweiten Kapitel versprochen:

---

<sup>45</sup> Vgl. Álvarez Peláez 1988, 1999; Moreno Mengíbar/Vázquez García 1999; Pérez Sanz/Bru Ripoll 1987; Sinclair 2007; Suárez Cortina 2000. Obschon es inzwischen etliche Arbeiten gibt, die sich mit der spanischen Eugenik auseinandersetzen, herrscht in ihrer Bewertung keine Einigkeit – während etwa Suárez Cortina (2000, S. 335) davon spricht, es habe sich im vorfranquistischen Spanien um ein durchweg progressives, emanzipatorisches Projekt gehandelt, bezeichnen andere die eugenischen Initiativen der Ärzteschaft als konservatives Unterfangen, mit dem unter Führung der aufsteigenden Akademiker traditionelle Werte neu fundiert werden sollten (vgl. Nash 1994, S. 637; Cleminson 2000b, S. 127).

<sup>46</sup> Hildegart 1931b, S. 58. An anderer Stelle spricht Hildegart von „zukünftiger Erlösung“ [*redención futura*], ebd., S. 34.



„Das, was wir anstreben, ist, dass sich jedes Individuum eine Moral nach seinen Vorstellungen anfertigen kann, dass das Feld individueller Handlungen respektiert wird und dass sich die einzig möglichen Einschränkungen [...] in diesem gegenseitigen Respekt finden.“<sup>47</sup>

Im Gegensatz zur alten, gleichsam ‚veralteten‘ Moral können Anhängerinnen der neuen Moral Verständnis für diejenigen aufbringen, die unverschuldet gesetzeswidrig handeln mussten: die Homosexuellen, die doch nur ihren persönlichen Bedürfnissen folgen, die Kindsmörderinnen, die von der Gesellschaft dazu verdammt wurden, ihr Kind umzubringen, die Ehebrecherinnen und Mörder aus Leidenschaft:

„Natürlich ist der Mord aus Leidenschaft ablehnenswert; aber nicht so sehr wegen der Person des Kriminellen, als wegen der Gesellschaft, die diese Delinquenten ausgebrütet hat, die von der Moral, von der Frau und von der Liebe eine selbstverständlich absurde und falsche Vorstellung haben; [...] diese gleiche Gesellschaft ist es, die sie aufgezogen hat und diese gleiche Religion, mit der sie erzogen wurden. Diese haben also die Schuld an den Taten. Diese haben auch die Verantwortung.“<sup>48</sup>

Wenn also selbst Mörder und Delinquenten nachsichtig behandelt werden – um wie viel mehr Nachsicht können diejenigen erwarten, die zwar mit der herrschenden Moral in Konflikt geraten, dabei jedoch keine Verbrechen begehen? Also etwa die jungen Mädchen, die unverheiratet Liebschaften pflegen, oder die Männer und Frauen, die ihre Ehe nicht mehr zufriedenstellt, und die daher außerehelich Erfüllung suchen? *Sexo y Amor* setzt an dieser Stelle auf die oben genannte Disidentifikation der Einzelnen mit dem hegemonialen Diskurs – darauf, dass sich die Angesprochenen in ihrer Selbst- und Weltwahrnehmung zwar nicht in diesem, dafür jedoch im alternativen Diskurs von *Sexo y Amor* wiederfinden konnten.

Über die Einzelnen hinaus adressiert das *folleto* eine zweite Zielgruppe: Um hegemonial erfolgreich zu sein, musste ein Projekt wie die Sexualreform möglichst viele Anhängerinnen und Anhänger gewinnen. Eine Möglichkeit, um dies zu erreichen, ist nach Nonhoff, Forderungen verschiedener Gruppen zu äquivalenzieren, sie also als gemeinsame Forderungen zu artikulieren.<sup>49</sup> Das lässt sich auch in *Sexo y Amor* beobachten: Hildegart wendet sich darin nicht nur abstrakt an die ‚Verlierer‘ der alten Moral, sondern als spezifisch betroffene Gruppe an die Arbeiterschaft als Verliererin. Die miserablen Lebensbedingungen, die Hildegart beschreibt, sind zeitgenössische Realität, sie dürften den meisten Familien der Unterschicht nur allzu bekannt gewesen

<sup>47</sup> Ebd., S. 6.

<sup>48</sup> Ebd., S. 17.

<sup>49</sup> Vgl. Nonhoff 2007b, S. 12.

sein. Diese Kapitel sind es denn auch, in denen sich die Verfasserin explizit an ihre Leserschaft richtet: „Habt ihr das Recht, proletarische Eltern, zu dieser elenden Schufterei eurer Kinder und der zukünftigen Generationen beizutragen?“<sup>50</sup> Hier äquivalenziert *Sexo y Amor* sexualreformerische Forderungen mit denen der Arbeiterklasse: Gemeinsames Anliegen scheint eine Verbesserung der Lebensumstände, der Wohnsituation, der Ernährung, der Ausbildung, des verfügbaren Einkommens. Ließ sich die starke, gut organisierte Arbeiterbewegung davon überzeugen, gemeinsame Forderungen zu haben, so würde die Zahl der Anhänger der von Hildegart vorgeschlagenen Sexualreform schlagartig ansteigen.

Neben den gemeinsamen Forderungen scheint ein weiterer Aspekt den sexualreformerischen Diskurs, wie er sich in *Sexo y Amor* manifestiert, für die Arbeiterschaft anschlussfähig machen zu können: Wie im sozialistischen und anarchistischen Diskurs das Proletariat von den herrschenden Klassen unterdrückt wird, werden die Arbeiterfamilien in *Sexo y Amor* ebenfalls als Unterdrückte inszeniert, die hier jedoch nicht nur von den herrschenden Klassen, sondern auch und vor allem von einer Moral unterdrückt werden, deren Trägerin die Kirche ist. Denn die Einschränkungen und Tabus, mit denen die „Vampire einer Religion“ versucht hätten, die Massen einzuschüchtern und „unter ihrer Rute zu halten“, fielen nun auf sie zurück. Wenn das moderne Bewusstsein sich erst durchgesetzt habe, werde die Kirche keine Anhänger mehr finden.<sup>51</sup> Obschon in *Sexo y Amor* für eine Verbesserung der Situation der Arbeiter und Arbeiterinnen nicht der Staat, die Sozialfürsorge oder ähnliches angerufen wird, sondern vor allem die Arbeiter und Arbeiterinnen selbst in ihrem Verhalten in Anspruch genommen werden – sie müssten sich reproduktiv verantwortlich zeigen, für das Wohl der Kinder und Menschheit opfern – scheint doch der mögliche Gewinn ein vielfacher zu sein: größere Handlungsfreiheit, verbesserte Lebensumstände und die Befreiung von der Fuchtel der katholischen Kirche. Damit verliert die Verantwortung, die von den Arbeitern und vor allem Arbeiterinnen<sup>52</sup> gefordert wird, den Charakter einer Bürde und wird zu einem Element der Selbstermächtigung.

Die konkreten politischen und juristischen Forderungen, wie sie zum Beispiel die *Weltliga für Sexualreform* stellte, sind in *Sexo y Amor* selten explizit als

---

<sup>50</sup> Hildegart 1931b, S. 33.

<sup>51</sup> Vgl. ebd., S. 53 f.

<sup>52</sup> Zwar wird Frauen der Großteil der Verantwortung dafür zugeteilt, im oben genannten Sinne den Nachwuchs zu beschränken – direkt angesprochen werden jedoch nur die Eltern gemeinsam und die männlichen Arbeiter. Damit befand sich Hildegart in guter Gesellschaft: Wie Luis Martín beschreibt, wurden Frauen vor allem als Mütter und Ehefrauen von Arbeitern adressiert, nicht jedoch als eigenständig handelnde Subjekte mit eigenen Interessen (vgl. Luis Martín 1993, S. 32 und S. 40 f).

solche formuliert. Sie scheinen eher Begleiterscheinungen darzustellen: „Wenn die Abtreibung sich etablieren kann und die Verhütungsmethoden populär geworden sind, wird das daran liegen, dass sich die Sexualerziehung, die das einschließt, über alle sozialen Klassen und alle Gelegenheiten ausgedehnt haben wird [...]“, schreibt Hildegart.<sup>53</sup> Die „schrittweise und methodische“ Sexualerziehung<sup>54</sup> ist in *Sexo y Amor* Grundlage und Möglichkeitsbedingung der neuen Moral, die, sofern sich die Beteiligten im eugenischen Sinne verantwortungsvoll verhalten würden, keinerlei Beschränkung durch Gesetze und Sitten erfahren, sich also als Freiheit in der Liebe äußern werde. Der Sexualerziehung ist innerhalb von *Sexo y Amor* ein eigenes Kapitel gewidmet. Darin wird zunächst der Zeitraum festgelegt, innerhalb dessen die geschlechtliche Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu erfolgen habe, und die Rolle der Eltern in diesem Prozess betont. Anschließend finden sich darin zwei zentrale Forderungen: Zum einen sollen Jungen wie Mädchen die gleiche intellektuelle Erziehung genießen, sonst aber in Hinblick auf ihr ‚wahres Geschlecht‘ orientiert werden. Zum anderen müssten sie beide ab der Pubertät sexuell aufgeklärt werden. Wie andere – etwa anatomische oder physiologische – Fakten des menschlichen Lebens auch sollten den Jugendlichen geschlechtliche Unterschiede und „sexuelle Aufgaben“ erläutert werden. Mütter sollten auf die Fragen der Kinder schnell und klar antworten und ihre Neugier befriedigen. Diese Art der Aufklärung vermöge es, die kindliche Unschuld zu erhalten, ohne die Kinder zu missachten oder sie zu betrügen. Später solle es aufklärende Propaganda in der Schule geben, zunächst mündlich und schriftlich, in angemessenem Alter auch durch Filme. Im Gegensatz zu den Forderungen nach einer neuen Moral und eugenischen Verantwortung, die Einzelne sowie die ganze Gesellschaft gleichermaßen betreffen, richtet sich die Forderung nach Sexualerziehung an konkrete Institutionen: zum Einen an die Eltern, die sich selbst überprüfen müssten, ob sie dazu in der Lage sind, ihr Kind ohne den schädigenden Einfluss der Religion ‚frei und bewusst‘ zu erziehen; zum Anderen an die Institution Schule, die erneuert und modernisiert werden müsse; und schließlich an die Einrichtungen der Berufsbildung, denn die Ausbildung der Pädagogen müsse dringend verbessert werden.

Mit seinem sexualaufklärerischen Programm fügt sich *Sexo y Amor* ganz in den pädagogischen Diskurs der bürgerlichen spanischen Sexualreformer ein. Wie Vázquez García und Moreno Mengibar ausführen, wurde auch in Spanien zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Überwachung der kindlichen Sexualität (etwa in Bezug auf die Masturbation) durch ihre Pädagogisierung abge-

---

<sup>53</sup> Hildegart 1931b, S. 11.

<sup>54</sup> Ebd., S. 14.

löst: Im Kind sollte der Samen des zukünftigen gesunden, wohlgestalteten und vernünftigen Erwachsenen gesät werden. Bereits ab der Jahrhundertwende, vor allem jedoch ab den frühen 1920er Jahren wurde eine Vielzahl sexualpädagogischer und sexualaufklärerischer Schriften veröffentlicht, zumeist von Medizinerinnen und Pädagogen, wie sie prominent in der *Liga española para la Reforma Sexual* organisiert waren. Das Programm, das sie vertraten, ähnelt dem von Hildegart: Sie forderten eine „weltliche, natürliche und spontane“<sup>55</sup> Aufklärung auf wissenschaftlicher Grundlage gegen die „Aufklärung der Straße“ und die „religiöse Tabuisierung“<sup>56</sup>. Gleichzeitig verstanden sie Sexualaufklärung als eine positiv-eugenische Maßnahme, welche die gesunde Entwicklung des normalen Individuums befördern sollte und seine eugenischen Qualitäten verbessern.<sup>57</sup> Es handelt sich damit um Aufklärung im doppelten Sinne: als eigentliche Sexualaufklärung und als gesamtgesellschaftliche Aufklärung, mit deren Hilfe die „theologische Moral“ durch die eugenisch geprägte, „wissenschaftlich fundierte neue Moral“ ersetzt werden sollte, wie dies etwa in der *Liga*-eigenen Zeitschrift *Sexus* formuliert wurde.<sup>58</sup> Sexualerziehung ist dementsprechend auch in *Sexo y Amor* Ziel und Instrument gleichermaßen: Einerseits ist sie Teil des Katalogs der geforderten Maßnahmen – je mehr Leserinnen und Leser das Heft überzeugen konnte, desto mehr Unterstützerinnen würde diese Forderung finden. Andererseits gilt sie quasi als Vorbedingung für alle anderen sexualreformerischen Forderungen, die Hildegart stellt. Daher musste *Sexo y Amor*, um mit dem vorgeschlagenen Programm zu überzeugen, selbst schon sexualaufklärerisch wirken. So, wie *Sexo y Amor* Anhängerinnen und Adepten für ein diskursives Projekt zu gewinnen suchte, das als eine einzelne Forderung die nach Sexualerziehung beinhaltete, war das *folleto* darauf ausgelegt, selbst einen Beitrag zu dieser Erziehung zu leisten. Denn sie schien Hildegart mitnichten nur bei Kindern nötig – auch Erwachsene, vor allem die Frauen, sollten sich dringend weiterbilden. Gerade die Spanierinnen, so *Sexo y Amor*, hielten nämlich in ihrer Mehrzahl an völlig überkommenen Vorstellungen von reiner Liebe und unreiner Sexualität fest und sorgten mit ihrer Weigerung, selbst zu denken, stets für weitere bemitleidenswerte Kinder und eine belastete Gesellschaft.<sup>59</sup> Aber auch den Männern mangelte es nach Hildegart an grundlegendem Verständnis. Nachdem die Erwachsenen schon längst nicht mehr zur Schule gingen oder nie gegangen waren, musste deren Sexualerziehung auf

---

<sup>55</sup> Vázquez García/Moreno Mengibar 1997, S. 142.

<sup>56</sup> Ebd., S. 131 ff.

<sup>57</sup> Vgl. ebd., S. 169 f.

<sup>58</sup> Vgl. La redacción 1932, S. 121.

<sup>59</sup> Vgl. Hildegart 1931b, S. 49.

anderen Wegen erfolgen: durch die Lektüre entsprechender Bücher und Broschüren.

#### 4 Gesellschaftsreform durch Sachbücher

Mit ihren Schriften schrieb sich Hildegart in den sexualreformerischen Diskurs ein, indem sie versuchte, für das nach hegemonialem Status strebende Projekt der Sexualreformbewegung ‚Gefolgsleute‘ zu finden. Gleichzeitig bewegte sie sich damit in einem noch umfassenderen Kontext, dem Bildungsprogramm der spanischen Arbeiterschaft insgesamt. Denn die verschiedenen Mittel, das Lesen zu befördern, die oben angesprochen worden waren, zielten nicht nur auf die Fähigkeit selbst. Wichtig war vor allem der Inhalt. Statt sich einfach nur unterhalten zu lassen, sollte sich der *obrero consciente*, der ‚bewusste Arbeiter‘ bei der Lektüre bilden. Um sich von der Vorherrschaft der bürgerlichen Schichten befreien zu können, sollte sich der (zumeist männlich gedachte) Arbeiter das nötige Wissen aneignen und ein historisches und politisches Bewusstsein erreichen, das die intellektuelle Hierarchie zwischen den Herrschenden und ihm selbst hinfällig machte. Dies bedeutete, dass ‚der Arbeiter‘ nicht nur über seine gesellschaftliche Rolle Bescheid wissen musste, sondern sich auf das höchstmögliche kulturelle Niveau erheben musste, in einem umfassenden Sinne „Eigentümer der gesamten Menschheitskultur“ [*propietario de la cultura íntegra de la humanidad*] werden musste, wie es im Programm des linken valencianischen Verlages *Sempere* zu lesen war.<sup>60</sup>

Hinter der Wertschätzung populärer Sachbücher im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts in Spanien stand ein Bildungsverständnis, das – ähnlich wie es die Neuhumanisten für das entstehende europäische Bürgertum um 1800 entwarfen – Bildung und Aufklärung an den Anfang der gesellschaftlichen Emanzipation der Arbeiterklasse stellte. Bildung wurde innerhalb der spanischen Arbeiterschaft „enzyklopädisch“ gedacht: Jedes neue Wissen, jede angeeignete Kenntnis stellte einen weiteren Schritt in Richtung einer befreiten Zukunft dar.<sup>61</sup> Folgt man diesem Bildungsverständnis, so lässt sich annehmen, dass Hildegarts *Sexo y Amor* auf gleich drei Ebenen aufklärerisch gedacht war. Erstens handelt es sich um eine Schrift, die Sexualaufklärung als Grundlage einer gesellschaftlichen Reform forderte; zweitens um eine Schrift, die Sexualaufklärung betreiben und damit zu dieser Reform direkt beitragen wollte; und drittens um eine Schrift, die nach dem in der spanischen Arbeiterschaft verbreiteten Bildungsideal überhaupt der Emanzipation

<sup>60</sup> Zit. n. Navarro Navarro 2004, S. 157.

<sup>61</sup> Vgl. ebd., S. 173.

der Arbeiterklasse und damit einer gesellschaftlichen Umwälzung dienen würde.

Wie erfolgreich waren nun die progressiven bürgerlichen spanischen Sexualreformer mit ihrem Programm? Nahm das Wissen um sexuelle Gesundheit in der Bevölkerung zu, stieg der Gesundheitszustand vor allem der unteren Schichten an? Konnte die Sexualreformbewegung Anhänger und Anhängerinnen gewinnen und darüber Einfluss auf den Diskurs, die Gewohnheiten der Menschen oder sogar die Gesetze des Landes nehmen? Was sich feststellen lässt, ist, dass die krankheitsbedingten Mortalitätsraten sowie die Kindersterblichkeit zwischen 1900 und 1930 deutlich sanken, die durchschnittliche Lebenserwartung um mehr als 15 Jahre anstieg.<sup>62</sup> Dies ist sicherlich auf medizinische Fortschritte, hygienische Verbesserungen und soziale Errungenschaften wie Arbeitsschutzgesetze zurückzuführen – diese können jedoch rein zeitlich in keinen monokausalen Zusammenhang mit den Bemühungen der Sexualreformer und -reformerinnen gebracht werden. Auch die Frage, ob deren Schriften ihre Anhängerschaft vergrößerten, ist kaum zu beantworten. Gesichert ist zumindest, dass der Markt für Bücher und Broschüren zu sexuellen Themen in den 1920er und 30er Jahren in Spanien florierte, eine ungeheure Vielfalt und Anzahl von Publikationen dazu erschienen,<sup>63</sup> und dass auch Hildegarts Schriften, soweit sich das nachvollziehen lässt, wahre *Bestseller* waren.<sup>64</sup>

Fiel der Beginn sexualreformerischen Engagements in Spanien in die Regierungszeit König Alfons' XIII. bzw. des Diktators Primo de Rivera und richtete sich unter anderem gegen deren Herrschaft, so wurden mit der Zweiten Republik, die 1931 proklamiert wurde, große Hoffnungen verbunden. Tatsächlich wurden etliche der von Sexualreformern und -reformerinnen vorgeschlagenen Projekte zumindest diskutiert, weitere faktisch in die Praxis umgesetzt. Eine hegemoniale Stellung der neuen Moral schien auf einmal juristisch forciert werden zu können: Uneheliche Kinder wurden ehelichen gleichgestellt und die Suche nach dem leiblichen Vater ermöglicht. Mit seinem neuen Scheidungsrecht besaß Spanien überdies eines der liberalsten in ganz Europa. Zum Ende der Zweiten Republik hin wurden weitere reformorientierte Gesetze wie etwa ein neues Abtreibungsrecht (das unter anderem die Abtreibung aus „eugenischen Gründen“ ermöglichte) verabschiedet und die reglementierte Prostitution abgeschafft. Dies ist jedoch kaum auf eine tatsächliche diskursive Hegemonie zurückzuführen, zu groß waren im Einzel-

---

<sup>62</sup> Vgl. Sánchez Jiménez 1984, S. 184 ff.

<sup>63</sup> Vgl. Amezúa 1991, S. 97 ff.

<sup>64</sup> Angaben zu den Verkaufszahlen finden sich beispielsweise in Hildegarts Briefen an Havelock Ellis (vgl. Sinclair 2007, S. 169, 187) und in den Vorworten zu ihren eigenen Schriften. Vgl. etwa Hildegart 1931, S. 7.

nen die Proteste von kirchlicher und konservativer Seite. Vielmehr dürfte der Grund sein, dass mehrere aktive Sexualreformer zunächst Mitglieder der verfassungsgebenden Versammlung und später Abgeordnete der Republik wurden, etwa der Jurist Luis Jiménez de Asúa und der Arzt Gregorio Marañón.<sup>65</sup> Unter Franco wurden denn auch etliche der neuen Regelungen zurückgenommen.

Beinhaltete die Umsetzung sexualreformerischer Vorhaben in der Zweiten Republik nun immerhin die (kurzfristige) Emanzipation der Arbeiterschaft, wie sie *Sexo y Amor* versprach? Wohl kaum: Wie Vázquez und Moreno betonten, war die Sexualerziehung nicht nur ein Mittel, medizinischen Einfluss auf die biologische Qualität der Bevölkerung auszuüben, sondern überdies eine Möglichkeit, die Gefahr, die von einer unkontrollierten Unterschicht auszugehen schien, zu bannen.<sup>66</sup> Die Vorschläge der bürgerlichen Sexualreformer und -reformerinnen zielten letztendlich auf eine Stärkung des Standes der Mediziner und der Pädagogen gegenüber dem Klerus. Álvarez Peláez bezeichnet das Engagement der *Liga española* dementsprechend als einen „Versuch, eine neue Form der sozialen Kontrolle zu finden, die der Machtausübung der ‚Aufklärer‘ angemessen war.“<sup>67</sup>

## Quellen und Literatur

### *Gedruckte Quellen*

- Código Penal de (1929): Con las rectificaciones acordadas por R.O. de 30 de Octubre y por Decreto-Ley de 10 de Diciembre de 1928. Madrid.
- Hildegart (1931a): Educación sexual. Madrid.
- Hildegart (1931b): Sexo y Amor. Valencia.
- La redacción (1932): Información. In: *Sexus* 1, H. 1, S. 116-126.
- Noguera, Joaquín (1930): Moral, Eugenesia y Derecho. Madrid.
- Riese, Herta/Leunbach, Jonathan (Hg.) (1929): Bericht des Zweiten Kongresses. II. Kongress der Weltliga für Sexualreform. Kopenhagen, 1.-5.7.1928. Weltliga für Sexualreform. Leipzig.
- Stöcker, Helene ([1911]): Das Werden der sexuellen Reform seit hundert Jahren. In: Dohm, Hedwig (Hg.): *Ehe? Zur Reform der sexuellen Moral*. Berlin, S. 36-58.

---

<sup>65</sup> Vgl. Glick 2003, S. 77 ff.

<sup>66</sup> Vgl. Moreno Mengibar/Vázquez García 1999, S. 207 f.

<sup>67</sup> Álvarez Peláez/Huertas García-Alejo 1987, S. 91.

## Literatur

- Álvarez Peláez, Raquel (1988): Origen y desarrollo de la eugenesia en España. In: Sánchez Ron/José Manuel (Hg.): *Ciencia y sociedad en España. De la ilustración a la Guerra Civil*. Madrid, S. 179-204.
- Álvarez Peláez, Raquel (1990): La mujer española y el control de la natalidad en los comienzos del siglo XX. In: *Asclepio* 42, H. 2, S. 175-200.
- Álvarez Peláez, Raquel (1999): Características y desarrollo de la eugenesia española. In: Glick, Thomas F./Ruiz, Rosaura/Puig-Samper/Ángel, Miguel (Hg.): *El darwinismo en España e Iberoamérica*. México/Madrid, S. 215-229.
- Álvarez Peláez, Raquel/Huertas García-Alejo, Rafael (1987): *Criminales o locos? Dos peritajes psiquiátricos del Dr. Gonzalo R. Lafora*. Madrid.
- Amezúa, Efigenio (1991): *Cien años de temática sexual en España: 1850-1950. Repertorio y análisis*. Madrid.
- Amezúa, Efigenio (1993): *Los hijos de Don Santiago. Paseo por el casco antiguo de nuestra sexología*. Madrid.
- Arce Pinedo, Rebeca (2005): De la mujer social a la mujer azul: la reconstrucción de la feminidad por las derechas españolas durante el primer tercio del siglo XX. In: *Ayer* 57, H. 1, S. 247-272.
- Barrachina, Marie Aline (2004): Maternidad, feminidad, sexualidad. Algunos aspectos de las Primeras jornadas eugénicas españolas (Madrid, 1928-Madrid, 1933). In: *Hispania: Revista española de historia* 64, H. 218, S. 1003-1026.
- Bernecker, Walther L./Pietschmann, Horst (2005): *Geschichte Spaniens. Von der frühen Neuzeit bis zur Gegenwart*. Stuttgart.
- Cal, Rosa (1991): *A mi no me doblega nadie. Aurora Rodríguez, su vida y su obra (Hildegart)*. Sada, A Coruña.
- Capel, Rosa María (1994): La incorporación de la mujer a la sociedad contemporánea. In: Jover Zamora, José María (Hg.): *Historia de España. La edad de plata de la cultura española (1898-1936)*. Letras. Ciencia. Arte. Sociedad y culturas. Madrid, S. 733-779.
- Cleminson, Richard (1994): Eugenics by Name or by Nature? The Spanish Anarchist Sex Reform of the 1930s. In: *History of European Ideas* 18, H. 5, S. 729-740.
- Cleminson, Richard (1995): Werkstattnotizen zur WLSR in Spanien. In: *Mitteilungen der Magnus-Hirschfeld-Gesellschaft* 20/21, S. 45-49.
- Cleminson, Richard (2000a): *Anarchism, science, and sex. Eugenics in eastern Spain, 1900-1937*. Oxford.
- Cleminson, Richard (2000b): The Review Sexualidad (1925-28), Social Hygiene and the Pathologisation of Male Homosexuality in Spain. In: *Journal of Iberian and Latin American Studies* 6, H. 2, S. 119-129.
- Cleminson, Richard (2003): „Science and Sympathy“ or „Sexual Subversion on a Human Basis?“ Anarchists in Spain and the World League for Sexual Reform. In: *Journal of the History of Sexuality* (University of Texas Press) 12, H. 1, S. 110-121.
- Domingo, Carmen (2008): *Mi querida hija Hildegart. Una historia que conmocionó a la España de la Segunda República*. Barcelona.
- Dose, Ralf (2003): The World League for Sexual Reform: Some Possible Approaches. In: *Journal of the History of Sexuality* (University of Texas Press) 12, H. 1, S. 1-15.
- Fonquerne, Yves René/Esteban, Alfonso (Hg.) (1986): *Culturas populares. Diferencias, divergencias, conflictos*. Madrid.
- Fuentes, Victor (1980): *La marcha al pueblo en las letras españolas 1917-1936*. Madrid.



- Glick, Thomas F. (2003): Sexual Reform, Psychoanalysis, and the Politics of Divorce in Spain in the 1920s and 1930s. In: *Journal of the History of Sexuality* (University of Texas Press) 12, H. 1, S. 68-97.
- Grossmann, Atina (1998): *Reforming sex. The German movement for birth control and abortion reform, 1920-1950*. New York.
- Guereña, Jean-Louis/Tiana, Alejandro (Hg.) (1989): *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX. Coloquio Hispano-Francés* (Casa de Velázquez, Madrid, 15-17 junio de 1987). Madrid.
- Guzmán, Eduardo (1973): *Aurora de sangre (vida y muerte de Hildegart)*. Madrid.
- Hirsland, Andreas/Schneider, Werner (2011): Wahrheit, Ideologie und Diskurse. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In: Keller, Reiner/Hirsland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.): *Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. Wiesbaden, S. 401-432.
- Howarth, David/Norval, Aletta J./Stavarakakis, Yannis (Hg.) (2000): *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, Hegemonies and Social Change*. Manchester/New York.
- Howarth, David/Stavarakakis, Yannis (2000): *Introducing Discourse Theory and Political Analysis*. In: Howarth, David/Norval, Aletta J./Stavarakakis, Yannis (Hg.): *Discourse Theory and Political Analysis. Identities, Hegemonies and Social Change*. Manchester/New York, S. 1-23.
- Kietrys, Kyra A. (2015): Hildegart in the 1930s: Her Politics and Her Image. In: *Bulletin of Hispanic Studies* 92, H. 3, S. 255-281.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (2001): *Hegemony and Socialist Strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London/Brooklyn.
- Luis Martín, Francisco de (1993): *La cultura socialista en España 1923-1930. Propósitos y realidad de un proyecto educativo*. Salamanca.
- Luis Martín, Francisco de (2009): Familia, matrimonio y cuestión sexual en el socialismo español (1879-1936). In: Pinar, Lorenzo/Javier, Francisco (Hg.): *La familia en la historia. XVII Jornadas de Estudios Históricos organizadas por el Departamento de Historia Medieval, Moderna y Contemporánea*. Salamanca, S. 261-291.
- Mainer, José-Carlos (1977): Notas sobre la lectura obrera en España (1890-1930). In: Balcells, Albert (Hg.): *Teoría y práctica del movimiento obrero en España (1900-1936)*. Valencia, S. 173-239.
- Maurice, Jacques/Magnien Brigitte/Bussy Genevois, Danièle (Hg.) (1990): *Peuple, mouvement ouvrier, culture dans l'Espagne contemporaine: cultures populaires, cultures ouvrières en Espagne de 1840 à 1936*. Paris.
- Moreno Mengibar, Andrés/Vázquez García, Francisco (1999): Crisis nacional, eugenesia y regeneracionismo biológico en España, 1898-1936. In: *Gades* 23, S. 203-214.
- Nash, Mary (1983): *Mujer, familia y trabajo en España (1875-1936)*. Barcelona.
- Nash, Mary (1994): Maternidad, maternología y reforma eugénica en España 1900-1939. In: Duby, Georges/Perrot, Michelle (Hg.): *Historia de las mujeres en Occidente*, Bd. 5. Barcelona, S. 627-645.
- Navarro Navarro, Javier (2004): *A la revolución por la cultura. Prácticas culturales y sociabilidad libertarias en el País Valenciano (1931-1939)*. Valencia.
- Nonhoff, Martin (Hg.) (2007a): *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*. Bielefeld.
- Nonhoff, Martin (2007b): *Diskurs, radikale Demokratie, Hegemonie – Einleitung*. In: Nonhoff, Martin (Hg.): *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*. Bielefeld, S. 7-23.

- Nonhoff, Martin (2007c): Politische Diskursanalyse als Hegemonieanalyse. In: Nonhoff, Martin (Hg.): Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld, S. 173-193.
- Pérez Sanz, Pilar/Bru Ripoll, Carmen (1987): La Sexología en la España de los años 30. Tomo I: Las jornadas eugenésicas de 1928 y 1933. Madrid.
- Sánchez Jiménez, José (1984): La población, el campo y las ciudades. In: Jover Zamora, José María (Hg.): Historia de España. Los comienzos del siglo XX. La población, la economía, la sociedad (1898-1931). Madrid, S. 175-433.
- Scanlon, Geraldine M. (1976): La polémica feminista en la España contemporánea: 1868-1974. Madrid.
- Sinclair, Alison (2007): Sex and Society in Early Twentieth-Century Spain. Hildegart Rodríguez and the World League for Sexual Reform. Cardiff.
- Suárez Cortina, Manuel (2000): El gorro frigio. Liberalismo, Democracia y Republicanismo en la Restauración. Madrid.
- Taithe, Bertrand/Thornton, Tim (1999): Propaganda: A Misnomer of Rhetoric and Persuasion? In: Taithe, Bertrand/Thornton, Tim (Hg.): Propaganda: Political Rhetoric and Identity, 1300-2000. Stroud, S. 1-24.
- Vázquez García, Francisco/Moreno Mengibar, Andrés (1997): Sexo y razón. Una genealogía de la moral sexual en España (siglos XVI-XX). Madrid.
- Vázquez García, Francisco (2001): El discurso médico y la invención del homosexual (España 1840-1915). In: Asclepio 53, H. 2, S. 143-162.
- Wittenzellner, Jana (2015): Cómo escenificar la erudición: Hildegart Rodríguez y la sexología. In: Iberoromania 81, H. 1, S. 46-62.

### **Anschrift der Autorin**

Jana Wittenzellner, M.A.  
Rixdorfer Str. 13, 12487 Berlin  
j-wittenzellner@web.de

Frank Lücker

## **Neue Rahmenrichtlinien – alte Normen**

### **Eine hegemonietheoretische Untersuchung der Debatte um die hessischen Rahmenrichtlinien der 1970er Jahre**

#### **1 Die Kontroversität von Lehrplänen und Hegemonietheorie**

Wenn es um die Einführung neuer Lehrpläne geht, sind Auseinandersetzungen hierüber bis heute keine Seltenheit. Jüngste Beispiele sind etwa die Debatte um das Thema „Sexuelle Vielfalt“ im baden-württembergischen Bildungsplan<sup>1</sup> oder der Streit um die Einführung von Rahmenlehrplänen in Berlin und Brandenburg, insbesondere das Fach Geschichte betreffend.<sup>2</sup> Dieser Aufsatz wird sich mit einer Debatte beschäftigen, die vor rund vierzig Jahren mit großer Intensität geführt wurde. Die hessischen Rahmenrichtlinien für die Sekundarstufe I, insbesondere für die Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre, erhitzen damals die Gemüter. Sie waren für alle Schultypen gemeinsam gedacht und entsprachen inhaltlich dem konzeptionellen Ziel, das gegliederte Schulwesen durch die Gesamtschule abzulösen.<sup>3</sup> In einer Zeit, in der der „Reformoptimismus“ allmählich sein Ende fand und die bis heute viel zitierte „Tendenzwende“<sup>4</sup> ihren Anfang nahm, standen sich in Hessen konservative und progressive Kreise unversöhnlich gegenüber und lieferten sich einen nahezu einzigartigen erbitterten ideologischen Schlagabtausch.<sup>5</sup>

Nikolai Wehrs vertritt die These, „dass sich der Umschlag von Reformoptimismus zu Reformskepsis auf keinem Feld so präzise nachvollziehen lässt wie auf dem Feld der bildungspolitischen Debatten, Bildungspolitik also mithin als Seismograph für die ‚Tendenzwende‘ dienen kann.“<sup>6</sup> Diese tiefen Gräben lassen sich eindrucksvoll in der hessischen Debatte nachvollziehen,

---

<sup>1</sup> Vgl. Soldt 2014.

<sup>2</sup> Vgl. van Laak 2015.

<sup>3</sup> Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 307.

<sup>4</sup> Vgl. z.B. Wehrs 2008; Wehrs 2014; Hacke 2008.

<sup>5</sup> Vgl. dazu auch Gass-Bolm 2005, S. 310.

<sup>6</sup> Wehrs 2008, S. 8.

wo konservative Gegner kritisierten, die regierende SPD übe politischen Einfluss auf die Lehrinhalte aus, rücke das Thema „gesellschaftlicher Konflikt“ ins Zentrum der Rahmenrichtlinien und fördere eine schulische Auseinandersetzung mit den Herrschaftsformen in der Gesellschaft.<sup>7</sup>

Der Konflikt zwischen Reformoptimismus und -skepsis soll in diesem Aufsatz nachgezeichnet werden, indem die Strategien von Befürwortern und Gegnern in Anlehnung an Antonio Gramsci hegemonietheoretisch untersucht werden. Wehrs stellt fest, dass sich „[d]ie weitreichenden Reformziele ‚progressiver‘ Bildungsplaner [...] in dieser öffentlichen Atmosphäre nicht mehr verwirklichen“<sup>8</sup> ließen. So wird es interessant sein zu sehen, wie die Gegner der Richtlinien, obschon nicht an der Regierung, die hegemoniale Position in der Debatte zu erlangen suchten. Die Analyse fokussiert sich hierbei auf die besonders kontrovers diskutierten Fächer Gesellschaftslehre und Deutsch sowie auf zwei „Hessenforum“ genannte Diskussionsveranstaltungen. Da die Diskussion um die hessischen Rahmenrichtlinien sehr breit geführt wurde – so fanden beispielsweise hunderte Diskussionsrunden statt<sup>9</sup> –, ist diese Beschränkung sinnvoll, zumal den Hessenforen ein hoher Stellenwert zukam, was sich auch in der besonderen Intensität dieser protokollierten und veröffentlichten Debatten sowie der Teilnahme bekannter Persönlichkeiten und Gruppen ausdrückt. Darüber hinaus erlaubt die Fokussierung auf beide Foren eine interaktionistische Perspektive auf die Konstruktion von Hegemonie, indem diese nicht einfach als strukturelle Gegebenheit betrachtet, sondern auch in ihren taktischen Aspekten beleuchtet wird.

Der Aufbau des Aufsatzes gliedert sich dementsprechend. Nach einer Einführung in die für die Analyse wesentlichen Elemente von Gramscis Hegemonieansatz erfolgt die historische Kontextualisierung der Debatte um die hessischen Rahmenrichtlinien. Daran schließt sich die Analyse der Rahmenrichtlinien sowie der Hessenforen mit aus Gramscis Hegemonietheorie abgeleiteten Kriterien an. Nach einem Ausblick auf den weiteren Verlauf der Debatte wird im Fazit deutlich, welche Erkenntnisse die hegemonietheoretische Analyse bezüglich der Richtlinien und der Debatte ermöglicht.

---

<sup>7</sup> Vgl. beispielsweise Hohmann 1994, S. 178 sowie Kapitel 3 dieses Aufsatzes.

<sup>8</sup> Wehrs 2008, S. 8.

<sup>9</sup> Allein eine Dokumentensammlung des Konflikts für die Rahmenrichtlinien Deutsch füllte 1974 bereits rund 200 Buchseiten. Vgl. Christ/Holzschuh 1982.

## 2 Politik, Pädagogik und Sprache in Gramscis Hegemonietheorie

Einleitend werden nun einige wesentliche Aspekte aus Gramscis Hegemonietheorie dargelegt, die in der späteren Analyse der Debatte um die hessischen Rahmenrichtlinien Berücksichtigung finden. Antonio Gramsci, dessen Hegemonietheorie die Grundlage für die folgende Untersuchung darstellt, gehörte zu den Begründern der kommunistischen Partei in Italien und wurde aufgrund seiner parteipolitischen Gesinnung im November 1926 von der faschistischen Regierung inhaftiert. Während seiner Haft entstanden die sog. „Gefängnishefte“, in denen er wesentlich seine Hegemonietheorie entwickelte.

Zu den zentralen Prinzipien dieser Theorie gehört für Gramsci die Unterscheidung zwischen Herrschaft und intellektueller bzw. moralischer Führung. Ihm zufolge müsse eine gesellschaftliche Gruppe gegenüber den verwandten und verbündeten Gruppen zuerst führend sein und eine organische Beziehung zu deren Intellektuellen unterhalten, ehe sie die Regierungsmacht erobert. Gegnerische Gruppen hingegen, die man auszuschalten trachte, müssten beherrscht werden. Für Gramsci ist dies die Hauptbedingung, um Hegemonie zu erlangen. Doch auch wenn eine Gruppe die Macht erlangt habe und herrsche, müsse sie weiter führend bleiben.<sup>10</sup>

Eine wesentliche Dimension in Gramscis Hegemonietheorie bildet zudem die Schaffung von klassengebundenen Intellektuellen. Gramsci zufolge schaffe sich jede gesellschaftliche Gruppe außer den Bauern ihre eigenen Intellektuellen oder tendiere dazu, diese zu bilden; doch nicht allen komme die gesellschaftliche Funktion eines legitimierten Intellektuellen zu. Zu unterscheiden sei zwischen den traditionellen, historisch älteren Intellektuellen und den historisch progressiven Intellektuellen, die eine hohe Anziehungskraft ausübten und denen sich die anderen Intellektuellen unterordneten, sodass ein System der Solidarität aller Intellektuellen entstehe.<sup>11</sup> Den *Moderati*, die die italienische Politik im späten 19. Jahrhundert dominiert hatten (vgl. Anm. 10), sei es beispielsweise gelungen, eine hohe Attraktivität auf die anderen, traditionellen Intellektuellenschichten auszuüben, indem sie erstens eine Philosophie gehabt hätten, die den Anhängerinnen und Anhängern eine intellektuelle Würde verlieh und ein Prinzip für den Kampf gegen die alten, durch Zwang herrschenden Ideologien geliefert habe. Und zweitens hätten sie

---

<sup>10</sup> Vgl. Gramsci 1926, S. 1947. Zu dieser Erkenntnis war Gramsci durch die Beschäftigung mit der Epoche des italienischen *Risorgimento* gelangt. Bei dessen Analyse fragte er sich, wie es der Fraktion der *Moderati* gelingen konnte, die Hegemonie zu übernehmen.

<sup>11</sup> Vgl. ebd., S. 1948.

ein originelles Erziehungs- und Pädagogikprinzip gehabt – eine konkret gegen die jesuitische Schule gerichtete pädagogische Bewegung –, das die Lehrkräfte als homogenste und zahlreichste Fraktion der subalternen Intellektuellen interessiert und ihnen eine eigene Aktivität auf ihrem Fachgebiet gegeben habe.<sup>12</sup>

Der Aufbau der Gesellschaft funktionierte zudem gemäß dem Verhältnis von Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft. Sozialökonom Andreas Merkens hat diesbezüglich festgehalten:

„Er [Gramsci] weist [...] insbesondere auf die historische Kompetenz des Bürgertums hin, mittels gesellschaftlicher Lernprozesse das eigene kulturelle und ideologische Selbst fortwährend zu transformieren, nicht zuletzt von gegnerischen Gruppen zu lernen, damit die Anpassungsfähigkeit an die Permanenz umbrechender Produktionsweisen zu realisieren und einen Prozess der ‚passiven Revolution‘ einzuleiten.“<sup>13</sup>

Nicht nur Hegemonie, sondern auch Herrschaft beruhe daher auf der dialektischen Einheit von Lehren und Lernen, was pädagogische und politische Diskurse aufs Engste verknüpft:

„Gramscis hegemonietheoretische Deutung reicht hier einen entscheidenden Schritt weiter, gerade weil sie erkenntnistheoretisch von der Wechselseitigkeit des pädagogischen Verhältnisses ausgeht, dieses als strukturelles Moment von Herrschaft herausarbeitet.“<sup>14</sup>

Dieses Verhältnis von Führendem und Geführten erklärt die „historische Fähigkeit kapitalistischer Gesellschaften, kritisches und widerständiges Handeln zu integrieren und herrschaftsmächtig zu verarbeiten.“<sup>15</sup> Diese Phänomene zu erkennen und subversiv zu unterlaufen, mache die Hegemoniekompetenz einer sozialen Bewegung erst aus.<sup>16</sup>

Um eine Kultur der Arbeiterklasse herzustellen und auch allen die Möglichkeit zu bieten, die Funktion des Intellektuellen innezuhaben, ist das Schulsystem für Gramsci ein entscheidender Schlüssel. Er selbst hatte erfahren, dass es den „Subalternen“ (Gramsci) an dem mangelt, was Bourdieu später mit bürgerlichem Habitus und kulturellem Kapital bezeichnet hat.<sup>17</sup> Er konstatiert:

---

<sup>12</sup> Vgl. Merkens 2004, S. 77.

<sup>13</sup> Ebd., S. 12.

<sup>14</sup> Ebd., S. 13.

<sup>15</sup> Ebd.

<sup>16</sup> Vgl. ebd.

<sup>17</sup> Vgl. zum Verhältnis von Bourdieu und Gramsci bspw. Burawoy 2012, S. 51-66.

„In einer Reihe von Familien vor allem der Intellektuellenschichten finden die Jungen im Familienleben eine Vorbereitung, eine Fortsetzung und eine Ergänzung des schulischen Lebens, sie schnappen sozusagen aus der ‚Luft‘ eine ganze Menge von Kenntnissen und Haltungen auf, welche die eigentliche schulische Laufbahn erleichtern: sie kennen bereits die Literatursprache und entwickeln diese Kenntnis weiter [...]. So haben die Schüler in der Stadt, nur weil sie in der Stadt leben, bereits vor dem Alter von 6 Jahren eine Menge von Kenntnissen und Haltungen erworben, welche die schulische Laufbahn leichter, gewinnbringender und schneller gestalten.“<sup>18</sup>

Vor allem die Kinder aus traditionellen Intellektuellenfamilien hätten daher große Vorteile in der Schule. Gramsci führt diesen Gedanken später noch weiter aus und fragt nach den Konsequenzen, die demzufolge ein Zugang breiterer Massen zur weiterführenden Schule hätte. Er vermutet, dass hiermit eine Lockerung der Lerndisziplin eintrete, glaubt aber auch:

„Gewiss bewältigt das Kind aus einer traditionellen Intellektuellenfamilie den psycho-physischen Adaptionprozess leichter; es hat, schon wenn es das erste Mal den Fuß in die Klasse setzt, etliche Pluspunkte gegenüber seinen Gefährten, es hat eine Orientierung, die es sich schon aufgrund der Familiengewohnheiten erworben hat: beim Aufpassen konzentriert es sich mit größerer Leichtigkeit, weil es den Habitus der Körperbeherrschung hat, usw.“<sup>19</sup>

Gramsci argumentiert weitergehend unter anderem, dass Kinder aus gebildeten Familien im Gegensatz zu Kindern aus Familien, in denen Dialekt gesprochen werde, auch ohne kompensatorischen Unterricht gemäß „der Grammatik“ sprächen.<sup>20</sup>

Um dem entgegenzuwirken, gehörte die Einführung einer „allgemeinbildende[n], humanistische[n], bildende[n] Einheitsschule“ zu den zentralen Forderungen,

„welche die Entwicklung der Fähigkeit zur manuellen [...] Arbeit und die Entwicklung der Fähigkeiten zur intellektuellen Arbeit in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander bringt. Von diesem Typ der Einheitsschule wechselt man, nach wiederholten Erfahrungen mit beruflicher Orientierung, in eine der spezialisierten Schulen oder in die produktive Arbeit.“<sup>21</sup>

So lasse sich der Tendenz weg von jeder zweckfreien Bildung und hin zu mehr spezialisierten Berufsschulen entgegenwirken. Denn dies Sorge dafür,

---

<sup>18</sup> Gramsci 1926, S. 1517.

<sup>19</sup> Ebd., S. 1530.

<sup>20</sup> Vgl. ebd., S. 1841.

<sup>21</sup> Ebd., S. 1514.

dass lediglich dem kleinen Teil der Elite noch eine humanistische Bildung zuteil werde. Die Einheitsschulen seien demgemäß ein wichtiger Schritt gegen die Ungleichheit.

Es ist nun lohnenswert, sich der hessischen Debatte um die Rahmenrichtlinien aus zweierlei hegemonietheoretischen Perspektiven zu nähern. Zum einen sind die schul- und unterrichtstheoretischen Ansätze Gramscis zu nennen. Hier ist eine ideengeschichtliche Herangehensweise gewinnbringend, um zu sehen, wie sich die marxistisch abgeleiteten Aspekte Gramscis auch in den hessischen Rahmenrichtlinien wiederfinden lassen. Darüber hinaus lässt sich ein weiterer Fokus darauf legen, wie in der Debatte die strittigen Themen der Rahmenrichtlinien in den Fokus rückten und im politischen Feld um die hegemoniale Position gerungen wurde. Hier lässt sich an die allgemeinen hegemonietheoretischen Überlegungen Gramscis anknüpfen. Methodisch werden folglich die von Gramsci erarbeiteten Mechanismen zur Herstellung von Hegemonie mit den in den Rahmenrichtlinien und auf den Hessenforen zu beobachtenden Argumentationslinien verknüpft und so hegemonietheoretische Gesichtspunkte analysiert.

### **3 Die Hessischen Rahmenrichtlinien: Gesellschaftspolitisches Konfliktpotential**

#### **3.1 Zwischen Reformoptimismus und Reformskepsis**

Die Auseinandersetzungen um die hessischen Rahmenrichtlinien, so wie sie in den Hessenforen zu verzeichnen sind, erfolgten in einer Zeit, in der bis dahin hegemoniale Leitbilder zu Bildung und Schule brüchig wurden. Nachdem es in der Nachkriegszeit zunächst einen weitgefächerten „Konsens christlicher, liberaler und sozialistischer Grundüberzeugungen über Bildungsziele in den Verfassungen und Schulgesetzen gegeben hatte“, wie es Christoph Führ formuliert,<sup>22</sup> löste sich dieser allmählich auf und es entstand eine gesellschaftlich breite Überzeugung, dass Reformen dringend notwendig seien.<sup>23</sup>

Georg Pichts vor allem volkswirtschaftlich argumentierte Warnung vor der Bildungskatastrophe<sup>24</sup> sowie Ralf Dahrendorfs Postulat von *Bildung als Bürgerrecht*<sup>25</sup> fanden großen gesellschaftlichen Anklang, Bildungsreformen und ein gerechterer Zugang zur Bildung galten nun als erforderlich – wie auch gesellschaftliche Reformen insgesamt. Erste Tendenzen einer Bildungsre-

---

<sup>22</sup> Vgl. Führ 1998, S. 19.

<sup>23</sup> Vgl. Wehrs 2008, S. 8.

<sup>24</sup> Vgl. hierzu Picht 1965.

<sup>25</sup> Vgl. Dahrendorf 1965.



form waren schon einige Jahre zuvor zu erkennen. So war 1959 der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ gegründet worden, der mit seinen Plänen zur Umgestaltung des Schulwesens eine kontroverse Debatte ausgelöst hatte.<sup>26</sup> Sechs Jahre später wurde der „Deutsche Ausschuß“ vom „Deutschen Bildungsrat“ abgelöst, der als beratendes Gremium für die Politik vorgesehen war. Auf die Reformbedürftigkeit der bundesdeutschen Lehrpläne hatte schließlich auch Saul B. Robinsohn, Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, 1967 mit seiner scharfen Kritik „Bildungsreform als Revision des Curriculum“ hingewiesen,<sup>27</sup> was für manche Beobachter als einer der zentralen Auslöser für die Lehrplanreformen jener Zeit gilt.<sup>28</sup> Der neue, hohe Stellenwert, der fortan der Bildungspolitik zukam, findet sich in der Regierungserklärung des SPD-Bundeskanzlers Willy Brandt wieder, der 1969 betonte, dass Bildung, Ausbildung, Wissenschaft und Forschung an der Spitze der vorzunehmenden Reformen stünden.<sup>29</sup> Das Ziel, die Bildungschancen für alle Kinder zu erhöhen, spiegelte sich schließlich im Ausbau der Realschulen und Gymnasien seit den 1960er Jahren, die Schülerzahl stieg besonders an Gymnasien rapide an.<sup>30</sup>

Auch gesamtgesellschaftlich war jene Zeit durch eine wachsende gesellschaftliche Politisierung gekennzeichnet. Noch 1963 hatten Gabriel Almond und Sidney Verba in ihrem Standardwerk festgestellt, dass es zwar in Deutschland eine gut entwickelte politische Infrastruktur gebe, es aber an einer angemessenen politischen Einstellung der bundesdeutschen Bevölkerung fehle.<sup>31</sup> Der Soziologe Ralf Zoll vertritt hierauf bezugnehmend die These, dass seit Mitte der 1960er Jahre jedoch Konflikte, Krisen und politische Auseinandersetzungen in der Bundesrepublik zunahmen. Als Beispiele führt er unter anderem die Straußskandale, die Spiegelaffäre und die Notstandsgesetze an.<sup>32</sup>

Dem Zeitgeist folgend hatte der hessische Ministerpräsident Zinn (SPD) schon 1967 den Bedarf nach Reformen erkannt und in einer Regierungserklärung eine grundlegende inhaltliche Reform der Lehrpläne angekündigt und eine Curriculumkommission unter der Leitung von Wolfgang Klafki einberufen.<sup>33</sup> Die Kommission um Klafki fertigte nun einen Bericht an, der als

---

<sup>26</sup> Vgl. Furck 1998, S. 251.

<sup>27</sup> Vgl. Robinsohn 1970.

<sup>28</sup> Vgl. Sutor 2002, S. 21.

<sup>29</sup> Vgl. Furck 1998, S. 251 f.

<sup>30</sup> Vgl. Führ 1997, S. 223.

<sup>31</sup> Vgl. Almond/Verba 1963.

<sup>32</sup> Vgl. Zoll 2010, S. 445.

<sup>33</sup> Die Curriculum-Kommissionen standen in engem Verhältnis zur Frankfurter Schule und ihren Vertretern, was sich auch in der Berufung Klafkis ausdrückte. Vgl. dazu Albrecht 1999, S. 439.

Grundlage für die Lehrplanreformen dienen sollte.<sup>34</sup> Die Anstöße, die Robinsohn hierfür geliefert hatte, wurden jedoch nicht weiterverfolgt, da man sich nicht schon im Voraus auf ein Konzept festlegen wollte und dessen Forschungsprogramm zudem sehr langfristig angelegt war. Dennoch erhob man stets den Anspruch, die Lehrplanrevision mit theoretischer Forschungsarbeit zur Curriculumkonstruktion zu koppeln. Da man die organisatorische Reform der Sekundarstufe I hin zu einer Gesamtschule plante, um den Zielen einer Demokratisierung des Bildungssystems und der Chancengleichheit gerecht zu werden, wurden für diese die Lehrpläne am dringendsten benötigt.<sup>35</sup> Aus der Curriculum-Kommission gingen Unterkommissionen hervor, die wissenschaftlich begründete Ableitungen von allgemeinen Lernzielen sowie den Einbezug des Lehrpersonals in die Planungsprozesse sicherstellen sollten.<sup>36</sup> Nachdem im Oktober 1969 Ludwig von Friedeburg neuer hessischer Kultusminister geworden war, drängte dieser auf verwertbare Ergebnisse und forderte bis 1972 Reformvorschläge für die Sekundarstufe I ein.<sup>37</sup> In der zweiten Jahreshälfte 1970 jedoch bereitete die Planungsgruppe des Kultusministeriums ein neues Verfahren vor, demzufolge im Laufe des Jahres 1971 nicht mehr reine Stoffkataloge, sondern fächerbezogene und lernzielorientierte Rahmenrichtlinien aufgestellt werden sollten.<sup>38</sup> Obwohl sich daraufhin Ende 1971 die Kommissionen auflösten und durch sogenannte Ad-hoc-Gruppen ersetzt wurden, die jedoch zu etwa zwei Dritteln aus alten Mitgliedern bestanden, traten die Richtlinien zum Schuljahr 1972/1973 zur Erprobung und Diskussion in Kraft.<sup>39</sup> Sie besaßen demnach noch keine Verbindlichkeit und ließen somit Spielraum für eine Diskussion. Christoph Führ hält für die Reformen in Hessen fest:

„Die Reform ging von zwei Kernthesen aus: 1. daß der Übergang zu den weiterführenden Schulen neu geregelt werden müsse, 2. daß darüber hinaus die Trennwände im tradierten System der drei Schultypen überwunden werden sollten. Weiterführende Bildung sollte ‚demokratisiert‘, das traditionelle Schulsystem ‚verändert‘ werden. ‚Demokratisierung‘ und ‚Systemveränderung‘ waren ebenso wie ‚Emanzipation‘ und ‚antiautoritäre Erziehung‘ Schlagworte der 68er Bewegung.“<sup>40</sup>

Doch der Reformoptimismus der 1960er Jahre, der die Zeit der Entstehung der Lehrpläne geprägt hatte, war Anfang der 1970er Jahre bereits umgeschla-

---

<sup>34</sup> Vgl. Zoll 2010, S. 445.

<sup>35</sup> Vgl. Cobet 1974, S. 10.

<sup>36</sup> Vgl. Zoll 2010, S. 445.

<sup>37</sup> Vgl. ebd.

<sup>38</sup> Vgl. Cobet 1974, S. 12; Zoll 2010, S. 446; Führ 1997, S. 227.

<sup>39</sup> Vgl. Zoll 2010, S. 446.

<sup>40</sup> Führ 1997, S. 225.

gen zu einer Reformskepsis und Zukunftsangst, die „zeitgenössisch zumindest partiell auch als Renaissance für konservative Kräfte, Themen und Auffassungen wahrgenommen wurde.“<sup>41</sup> Nikolai Wehrs analysiert weiter:

„In der Öffentlichkeit begann dabei bereits zu Beginn der siebziger Jahre eine reformskeptische bis reformfeindliche Haltung zu dominieren. Die von vielen als ‚Schock‘ erfahrene Studentenbewegung der Jahre um 1968 gab so – obwohl selbst ganz und gar aus der Reformeuphorie der sechziger erwachsen – mittelfristig, sozusagen in einem dialektischen Umschlag, konservativen Positionen in der Bildungspolitik wieder Auftrieb. Für die CDU/ CSU wurde Bildungspolitik zu einem zugkräftigen Wahlkampfthema.“<sup>42</sup>

Wie wichtig die Rolle Hessens hierbei auch in bundesdeutscher Perspektive ist, lässt sich daran erkennen, dass sich der aus Hochschulprofessorinnen und -professoren bestehende „Bund Freiheit der Wissenschaft“ (BFW), seinerseits ein bildungspolitisch einflussreiches Bündnis, das sich verschiedentlich für die bildungspolitische Tendenzwende starkmachte, auch in die hessische Debatte einmischte.<sup>43</sup> Wehrs erklärt:

„Die schulpolitischen Aktivitäten, die der BFW seit 1972 vermehrt entfaltete, folgten wohl auch der Erkenntnis, dass sich hier leichter als an den Hochschulen Bündnispartner gewinnen ließen. Die BFW-Professoren Hermann Lübke und Thomas Nipperdey unterstützen den Hessischen Elternverein mit Gutachten im Kampf gegen die Hessischen Unterrichtsrahmenrichtlinien für die Fächer Deutsch und Gesellschaftslehre.“<sup>44</sup>

Womit wir bei den Gegnern und den Befürwortern der Richtlinien wären. Der Soziologe Ralf Zoll hebt hervor, dass es eine Vielzahl an Konfliktparteien gegeben habe – „nahezu alle Kategorien“ seien besetzt gewesen.<sup>45</sup> Hierzu hätten Individuen (wie Eltern, Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte usw.), Kleingruppen (wie Gutachterinnen und Gutachter, Autorengruppen der Rahmenrichtlinien usw.), ökonomische Gruppierungen (wie die Industrie- und Handelskammer, der Deutsche Gewerkschaftsbund usw.), zudem politische Gruppierungen (also vornehmlich die Parteien, aber beispielsweise auch die Kirchen, der Philologenverband, die Gewerkschaft Erziehung und Wis-

---

<sup>41</sup> Vgl. Wehrs 2008, S. 8.

<sup>42</sup> Ebd.

<sup>43</sup> Vgl. ebd., S. 14.

<sup>44</sup> Ebd.

<sup>45</sup> Vgl. Zoll 2010, S. 447.

senschaft usw.) sowie zuletzt und ganz wesentlich staatliche Stellen (darunter z.B. der Kultusminister und die Landesregierung) gehört.<sup>46</sup>

Die Gruppe der Gegner der Rahmenrichtlinien kam vor allem aus dem konservativen Lager. Sie fürchteten bei einem möglichen hegemonialen Wandel eine Beeinträchtigung ihrer Position.<sup>47</sup> Dementsprechend teilen sich die Gruppen der Befürworter und Gegner der Rahmenrichtlinien in zwei Lager. Parteien wie die CDU/CSU, die FDP<sup>48</sup> und die bis 1970 im Landtag vertretene NPD lehnten die Reformvorschläge ebenso ab wie der Philologenverband, die Unternehmerverbände, Zeitungsverlage und der oben bereits angeführte CDU-nahe Hessische Elternverein. Der Kultusminister, die SPD, die Landesschülervertretung, der Hessische Jugendring und die Gewerkschaften hingegen verteidigten die Rahmenrichtlinien bzw. forderten gar noch weitergehende Schritte.<sup>49</sup>

### 3.2 Die Rahmenrichtlinien in hegemonietheoretischer Perspektive

Bevor im nächsten Kapitel die Debatten im Hessenforum im Fokus stehen, soll zunächst auf einige konkrete Inhalte aus den Rahmenrichtlinien eingegangen werden, die sich ideengeschichtlich mit Antonio Gramscis Hegemonietheorie verbinden lassen.

Der Geist der Rahmenrichtlinien war einerseits bestimmt von Überlegungen zur Emanzipation von Schülerinnen und Schülern,<sup>50</sup> andererseits damit einhergehend durch die Forderung nach einem Abbau von Chancenungerechtigkeit im Bildungswesen. Viele Ideen aus den hessischen Rahmenrichtlinien lassen sich hierunter subsumieren und somit auch in Verbindung zu Gramscis hegemonietheoretischen Ideen bringen.<sup>51</sup>

So gehörte die Einführung der Gesamtschule in Hessen (wie auch in vielen anderen Bundesländern) zu einem der zentralen Ziele, um Chancenungerechtigkeit abzubauen und eine Schulform für Schülerinnen und Schüler zu schaffen, die eine große Heterogenität hinsichtlich der Voraussetzungen der Kinder vorsah. Die hessische Regierung maß dieser neuen Schulform eine ähnlich hohe Bedeutung zu, wie es auch schon Gramsci aus ähnlichen Gründen getan hatte. Die geplanten Gesamtschulen waren überhaupt erst der Grund,

<sup>46</sup> Vgl. zur Systematisierung ebd.

<sup>47</sup> Vgl. ebd., S. 447 f.

<sup>48</sup> Obschon sich die FDP in einer Koalition mit der SPD befand, stellte sie sich gegen die geplanten Rahmenrichtlinien und löste mit einer Großen Anfrage im hessischen Landtag im Januar 1973 die Debatte erst aus. Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 310.

<sup>49</sup> Vgl. Zoll 2010, S. 448.

<sup>50</sup> Vgl. Führ 1998: S. 19.

<sup>51</sup> Zum Hegemonieverhältnis im Allgemeinen vgl. auch Opratko 2014. Zur Bedeutung des Bildungswesens bei Gramsci vgl. auch den Sammelband Mayo 2010.

nun keine schulformspezifischen Lehrpläne mehr zu verfassen, sondern stufenbezogene Rahmenrichtlinien für verschiedene Fächer zu schaffen. In der Bundesrepublik jedoch hatte die Gesamtschule aufgrund ihrer vermeintlichen Nähe zur DDR-Einheitsschule einen schweren Stand.<sup>52</sup>

Gramscis allgemeines Programm sah vor, dass die von ihm angedachte Einheitsschule eine zweckfreie Bildung auch denjenigen Kindern, die nicht den traditionellen Intellektuellenklassen entstammten, ermöglichen sollte. Dabei sind Gramscis Gedanken durchaus auch kompensatorisch zu verstehen, wie an seinen Hinweisen auf den Habitus und die verschiedene Sprechweise je nach sozialer Herkunft erkennbar ist.

Um auch den Kindern an Hessens Schulen, die nicht mit der Hochsprache sozialisiert und daher in einem Schulsystem, in dem die Hochsprache den einzig zulässigen Soziolekt bildete, benachteiligt wurden, einen erfolgreichen Schulabschluss zu ermöglichen, rückten die Verfasserinnen und Verfasser der Rahmenrichtlinien die künftige Bedeutung der Hochsprache in den Fokus.

In den Richtlinien von 1972 heißt es: Eine Didaktik der sprachlichen Kommunikation

„hätte zur Klärung der Lernzielvoraussetzungen z.B. zu fragen,

- wie sich gesellschaftliche Verhältnisse (Herrschaft, Widersprüche, Konsens, Konflikt) im Sprachgebrauch spiegeln
- wie sich die unterschiedliche Sozialisation von Schülern in ihrem Sprachgebrauch spiegelt und durch welche sprachlichen Muster die Wahrnehmung eigener Interessen gehindert oder gefördert wird [...].“<sup>53</sup>

Die Verfasserinnen und Verfasser der Richtlinien stellten die bestehenden Herrschaftsverhältnisse in Verbindung zum Sprachgebrauch und relativierten konsequenterweise die Bedeutung der Hochsprache für den Deutschunterricht. Dabei knüpften sie an Basil Bernsteins Studien an, der bereits auf das Problem hingewiesen hatte, dass Kinder aus der Unterschicht an weiterführenden Schulen, beispielsweise dem Gymnasium, benachteiligt seien, da dort eine ihnen fremde Hochsprache benutzt werde.<sup>54</sup> Damit sind die hegemoniekritischen Überlegungen der Rahmenrichtlinien zugunsten benachteiligter Kinder deutlich erkennbar. Zugleich wird jedoch auch ein Unterschied zu Gramsci erkennbar. Denn im Gegensatz zu dessen Idee sollte nun kein kom-

<sup>52</sup> Vgl. z.B. Müller-Michaels 2007, S. 64.

<sup>53</sup> Der Hessische Kultusminister 1972, S. 11.

<sup>54</sup> Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 307.

pensatorischer Unterricht zur Einübung der Hochsprache mehr stattfinden, da die Hochsprache die Kinder von ihrer Herkunftsschicht entferne.<sup>55</sup>

Auch in den Rahmenrichtlinien für das Fach Gesellschaftslehre lassen sich solche gesellschaftskritischen Konzepte wiederfinden. Dies wird beispielsweise an den Zielen für den Geschichtsunterricht in den Rahmenrichtlinien von 1973 deutlich. Dort heißt es u.a.:

„Ziel des Unterrichts ist die Einsicht, daß Geschichte von Menschen gemacht wird, diese jedoch in vielfältiger Weise in ihrem Verhalten und in ihrer Handlungsfähigkeit geprägt sind durch Faktoren, in denen sich ihre Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gesellschaft, zu einer bestimmten Schicht spiegelt.“<sup>56</sup>

Aufgrund der Annahme, dass Selbstbestimmung und Chancengleichheit in der Realität aufgrund der historisch gewordenen Machtverhältnisse nicht möglich seien, rückte der „aktive Einsatz für Selbst- und Mitbestimmung“ in den Fokus der Richtlinien. Torsten Gass-Bolm analysiert dementsprechend:

„In unserer Gesellschaft gibt es Mächtige und weniger Mächtige, und während die einen ihre Interessen durchsetzen können, werden die ‚Bedürfnisse‘ der anderen im Widerspruch zum Demokratiegebot des Grundgesetzes beeinträchtigt – so plakativ wurde der Ansatz in den Rahmenrichtlinien nicht formuliert, aber er war doch unverkennbar.“<sup>57</sup>

Was einst als Aufruf zum Widerstand heftig kritisiert wurde, ist in Gramscis Hegemonietheorie von großer Bedeutung. Er vertritt die Auffassung, dass die Subalternen (das wäre im Fall der hessischen Debatte die „Unterschicht“) einen Prozess praktisch-kritischer Subjektwerdung durchlaufen,

„der die subalternen Akteure befähigt, sich als Synthese und Geschichte der Verhältnisse zu erkennen und sich damit zum politischen Akteur im geschichtlichen Werden zu erheben. [...] Zugleich gilt es zu problematisieren, dass deren umfassende Realisierung unter der Maßgabe kapitalistischer Vergesellschaftung einer Mehrheit vorenthalten bleibt.“<sup>58</sup>

Andreas Merkens analysiert hierauf Bezug nehmend: „Die Beförderung der historischen (Selbst-)Bewusstwerdung, ihre pädagogisch-reflexive Vermittlung, wird von Gramsci als zentrale Herausforderung im zivilgesellschaftlichen Ringen um Hegemonie angesehen.“<sup>59</sup> Indem diese Ziele nun explizit in

<sup>55</sup> Vgl. hierzu ebd., S. 307 f.

<sup>56</sup> Der Hessische Kultusminister 1973, S. 39.

<sup>57</sup> Gass-Bolm 2005, S. 309.

<sup>58</sup> Merkens 2004, S. 32.

<sup>59</sup> Ebd., S. 34.

den Lehrplan aufgenommen wurden, versuchte die hessische Regierung, den durch die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen benachteiligten Kindern jene bereits angesprochene emanzipatorische Sichtweise zu vermitteln. In diesem Kapitel ist deutlich geworden, dass sich die Rahmenrichtlinien mit den hegemonietheoretischen Ansätzen Gramscis in vielerlei Hinsicht verknüpfen lassen. Sie waren Ausdruck einer klaren politischen Vorstellung davon, wie eine Emanzipation der Schülerinnen und Schüler und Chancengerechtigkeit erreicht werden sollten und verfolgten so das langfristige Ziel, auch den „Subalternen“ die vollwertige Teilnahme an der Gesellschaft zu ermöglichen. Dass diese Ideen nicht unwidersprochen blieben, zeigen die Debatten der Hessenforen, die im Folgenden analysiert werden.

### 3.3 Hegemonie *in the making*: Der Konflikt im Hessenforum

In diesem Kapitel geht es nicht darum, die Debatten zu den Fächern Deutsch und Gesellschaftslehre vollständig darzustellen oder bereits Gewinner und Verlierer zu definieren. Vielmehr besteht das Ziel darin, Aspekte aus Gramscis Hegemonietheorie anhand besonders intensiv diskutierter Themenkomplexe sichtbar zu machen.

Die Hessenforen zum Thema Gesellschaftslehre am 6. Dezember 1973 sowie zum Thema Deutsch am 21. März 1974 waren durch eine konfliktträchtige Atmosphäre geprägt. Das machte sich bei den Diskussionsteilnehmern am Podium genauso bemerkbar wie im Publikum, dessen Reaktionen zum Teil ebenfalls mitprotokolliert wurden. Eugen Kogon, der als geistiger Vater der hessischen Landesverfassung gilt und die Veröffentlichung der Protokolle des Hessenforums als Herausgeber verantwortete, gibt einen Einblick in die Stimmung:

Im „Hessenforum III wiederholte sich in noch schlimmerer Form, was beim Hessenforum II zum Thema ‚Gesellschaftslehre‘ [...] in Frankfurt begonnen hatte: eine Freund-Feind-Konfrontation des teilnehmenden Publikums [...]. Die eine Seite, die der Gegner der in Gang gesetzten Reform, hatte sich für die Frankfurter Veranstaltung durch Vororganisation die Majorität besorgt, in Wiesbaden am 21. März 1974 waren es dann in überwältigender Mehrheit der über tausend ‚Zuhörer‘ jugendliche Befürworter, die, zum Teil mit Trillerpfeifen, den Ton angaben.“<sup>60</sup>

Die Hessenforen waren als Reaktion der regierenden sozialliberalen SPD-FDP-Koalition auf die zunehmende Politisierung und Polemisierung der Debatte gedacht. Eugen Kogon, der auch als Moderator des Hessenforums für das Fach Deutsch fungierte, erklärte: „Zur verständlichen Unruhe kommt

---

<sup>60</sup> Kogon 1974a, S. 6.

[...] bei vielen die Angst, die gesamten gewohnten Ordnungen könnten zusammenbrechen, unterminiert und zum Einsturz gebracht werden.“<sup>61</sup>

Interessant ist bereits die Personenkonstellation auf dem Podium. Sie dürften nahezu alle, egal ob Befürworter oder Gegner, im Sinne Gramscis zu den traditionellen Intellektuellen gehören. Publizisten und vor allem Professoren sollten dem jeweiligen Lager die intellektuelle Legitimation verleihen, die sie brauchten, um auch in der breiten Masse die Anziehungskraft zu erlangen, die für eine Hegemonie notwendig zu sein schien. Zu den Befürwortern gehörten neben Kultusminister Ludwig von Friedeburg unter anderem Hartmut von Hentig, Hellmut Becker und Jürgen Habermas. Zu den Gegnern auf dem Podium zählten beispielsweise Hermann Lübke (wie oben erwähnt Mitglied im BFW) und der Vorsitzende des Bundeskulturausschusses der CDU, Bernhard Vogel.

Besonders spannend ist diese Diskussion vor dem Hintergrund der konservativen Tendenzwende. Vor allem die SPD, die aufgrund ihrer Regierungstätigkeit im Sinne Gramscis die Herrschaft besaß, versuchte in dieser Debatte auch die intellektuelle und moralische Führung zu erlangen, die sie in Zeiten des Reformoptimismus und der 1968er noch zweifelsfreier für sich reklamieren konnte. Die Diskussion entzündete sich sodann vor allem entlang jener Punkte, die in Kapitel 4 dargestellt wurden. Während die Befürworter betonten, dass die Rahmenrichtlinien vor allem den Benachteiligten nutzten und deren Emanzipation sicherstellen sollten, sahen die Gegner gerade hierin die Gefahr. In Zeiten eines gesellschaftlichen Umbruchs versuchten sie mit der Forderung nach dem Erhalt traditioneller Werte und Normen das Klientel zu erreichen, das bislang vom Bildungssystem profitiert und im Falle eines erfolgreichen hegemonialen Wandels die eigene Stellung zu verlieren drohte. Sehr bedeutsam wurde in diesem Kontext der Hessische Elternverein, dessen Anhängerschaft gerade durch den Anstieg der Zahl von Gymnasialschülerinnen und -schülern zunehmend größer wurde.

Die gegensätzlichen Argumentationslinien lassen sich beispielsweise anhand der Diskussion um Chancengerechtigkeit nachverfolgen. Hellmut Becker und auch Hartmut von Hentig betonten die Bedeutung von Chancengerechtigkeit. So erklärt von Hentig,

„daß weder die Demokratie wirklich funktioniert noch daß wir eine aufgeklärte Gesellschaft haben – wir erfahren das an den verschiedenen Krisen, Systemkrisen und anderen Krisen, die wir jetzt durchmachen –, noch daß das Glück von Individuen gerecht gesichert ist. Die Wissenschaft, die ich betreibe, zeigt mir, wo Schule mit-

---

<sup>61</sup> Ebd., S. 5.



schuldig wird an diesen Mängeln. Chancenungleichheit ist eines ihrer Stichworte.“<sup>62</sup>

Dadurch vermittelt von Hentig, dass die Rahmenrichtlinien zum Abbau von Chancenungleichheit beitragen und somit einen Dienst für die nicht funktionierende Demokratie darstellten. Eine These, die sich in die Ziele der Studentenproteste jener Zeit einlässt. Mit den Erfahrungen von Chancenungleichheit, den Studentenprotesten und der ihnen entgegengesetzten Tendenzwende ging aber auch ein wahrgenommener Verlust von gemeinsamen Wertvorstellungen einher, den Hellmut Becker als Erklärung für die intensive Debatte ausmacht:

„In einem geistesgeschichtlichen Augenblick, in dem wir keine einheitlichen, uns verbindenden Wertvorstellungen haben, lösen sich die Bildungspläne, in denen sehr erhebliche Wertvorstellungen verdeckt verankert waren, ab durch Bildungspläne, die Lernziele bewußtmachen sollen. Es wäre eigentlich ein Wunder, wenn das nicht zu erheblicher Aufregung führen würde.“<sup>63</sup>

Die Gegner der Richtlinien argumentieren in die gleiche Richtung, ziehen hieraus jedoch ihre eigenen Schlüsse. So wird von Hermann Lübke bemängelt, dass es einen Prozess der Auflösung kultureller Selbstverständlichkeiten gebe und die Schule diese Entwicklung noch befördere statt ihr entgegenzuwirken, wie es die eigentliche Aufgabe der Schule sei.<sup>64</sup> In diesem Erklärungsversuch, der vor allem die Zustimmung der besorgten Eltern für sich gewinnen soll, schwingt die Behauptung mit, die Richtlinien würden keine Werte und Normen mehr vermitteln. Damit postuliert Lübke die Erfüllung dieser aus seiner Sicht wichtigen schulischen Aufgabe allein für die Rolle der Gegner. Später greift Lübke die Diskrepanz zwischen in den Rahmenrichtlinien vermittelten Konflikten und dem gesellschaftlichen (Normen-)Konsens in der Diskussion noch einmal auf und versucht damit, die Position der Gegner in dieser Hinsicht weiter zu stärken. Er vertritt die Auffassung, dass die Richtlinien, obschon sie ein Regierungsamtliches Dokument seien, eine extreme Polarisierung der Gesellschaft bewirkt hätten:

„Der Grund dieser Wirkung scheint mir darin zu liegen, daß die Rahmenrichtlinien den kulturellen Konsens, auf den jede Kultur- und Schulpolitik angewiesen ist, bis an die Grenze des Verbrechens strapazieren, und indem das so ist, sollte auch unab-

---

<sup>62</sup> Ebd., S. 36.

<sup>63</sup> Ebd., S. 44.

<sup>64</sup> Vgl. ebd., S. 50.

hängig von ihrem Inhalt das Experiment mit diesen Rahmenrichtlinien abgebrochen werden.“<sup>65</sup>

Der langjährige hessische Kultusminister Ludwig von Friedeburg verteidigt die wesentlich von ihm initiierten Rahmenrichtlinien, indem er auf eines der aus seiner Sicht zentralen Prinzipien verweist, nämlich die Emanzipation der Schülerinnen und Schüler:

„Die Grundauffassung der hessischen Rahmenrichtlinien ist die, daß die Bürger unserer Gesellschaft sich mit unserem Grundgesetz freiwillig identifizieren und sich dafür engagieren, damit unsere Gesellschaft nicht auf ihrem heutigen Stande stehenbleibt, sondern sich weiterentwickelt.“<sup>66</sup>

Die CDU hingegen, so Friedeburg, vertrete die Auffassung, dass der demokratische Staat nur so stark sei, wie er Widerhall in der Gehorsamsbereitschaft finde.<sup>67</sup> Bernhard Vogel in seiner Funktion als CDU-Politiker greift diesen Vorwurf auf und verteidigt ihn. Er findet, dass Gehorsam durchaus zu den Lehrinhalten gehöre und damit die Zuschreibung von Friedeburgs zutreffend sei. Wichtig sei Vogels Ansicht nach zudem, dass „Rahmenrichtlinien, weder die Ihren noch die meinen, noch irgendwelche, [...] den Eindruck erwecken [dürfen], als sei diese Bundesrepublik ein Land ohne Freiheit, ein Land des Klassenkampfes und ein Land der Ausbeutung.“<sup>68</sup> In diesem Wortwechsel werden die völlig konträren politischen Grundsätze deutlich, mit denen die jeweiligen Lager um Unterstützung zu ringen versuchen. Besonders deutlich treten die unterschiedlichen Zielgruppen von Gegnern und Befürwortern im Disput zur Eltern-Kind-Beziehung zu Tage. Prägnante Worte findet erneut Hermann Lübke, dessen Betonung von Werten und Normen auch in diesem Kontext deutlich wird und der sich als Sprachrohr der Eltern positioniert:

„Der dominante Eindruck, den die Rahmenrichtlinien hinterlassen haben, ist der, daß hier soziale, historische und institutionelle Identifikationen methodisch verhindert werden, die ja den Kindern ohnehin schon schwer genug fallen. Das hat auf die Eltern provozierend gewirkt, hat sie besorgt gemacht, ja geängstigt.“<sup>69</sup>

Auch Bernhard Vogel betont nun, viel Wert auf den Erhalt des traditionellen Familienbildes zu legen, weshalb er vorschlägt, dass in die Rahmenrichtli-

---

<sup>65</sup> Ebd., S. 112 f.

<sup>66</sup> Ebd., S. 82.

<sup>67</sup> Vgl. ebd.

<sup>68</sup> Ebd.

<sup>69</sup> Ebd., S. 48.

nien aufgenommen werden soll, dass nicht alle Kinder nur Probleme mit ihren Eltern hätten, sondern dass es auch Familien gebe, in denen es ‚gut‘ laufe.<sup>70</sup> Eine Mutter aus dem Publikum greift diese Argumentationsrichtung auf und fragt: „Können Kinder zu glücklichen Menschen erzogen werden, wenn in den Rahmenrichtlinien in erster Linie der Konflikt in der Familie hervorgehoben ist? Nirgends ist von einer Verständigung die Rede.“<sup>71</sup> Hartmut von Hentig versucht, diese Meinung zu relativieren, indem er darauf verweist, dass die Rahmenrichtlinien keine Quelle von Kritik, sondern eine Antwort darauf seien, sie versuchten etwas aufzunehmen, was sonst liegenbliebe. Er betont, dass fehlendes Glück in der Familie nicht durch die Schule hergestellt werden könne.<sup>72</sup>

Ähnliche Argumentationsansätze verfolgten zuvor auch andere Befürworter der Richtlinien. Hellmut Becker hebt eine größere Realitätsnähe in den Richtlinien hervor, die nun kein harmonisierendes Familienbild mehr zeichnen, das evident nicht vorhanden sei.<sup>73</sup> Auch Jürgen Habermas stimmt dem zu, da sich der Erziehungsstil verändert habe, liberaler geworden sei und die Kinder Widerworte gäben. Das führe zu Problemen in der Familie, die diese oft nicht mehr bewältigen könnten.<sup>74</sup>

Schaut man sich diese Einblicke in den Streit um das Familienbild an, sieht man, wie die Gegner der Richtlinien versuchten, eine möglichst breite Masse an Elternschaft zu erreichen, indem von Familien und Eltern im Allgemeinen gesprochen wird. Obschon hiermit zuvorderst die Gunst des Elternvereins erreicht werden sollte, ist die Argumentation durchaus für alle geöffnet. Die Befürworter hingegen argumentieren erneut vor allem für die gesellschaftlich Benachteiligten und versuchen, die Akzeptanz bzw. intellektuelle Führung auch bei denjenigen zu erlangen, die von sich selbst wohl nie behaupten würden, kein harmonisches Familienleben zu führen.

Der Aspekt der Chancengerechtigkeit indes zieht sich für die Befürworter wie ein roter Faden durch die Diskussion. Beim Hessenforum für das Fach Deutsch haben sie dann immerhin – wie oben erwähnt – das Publikum in Form von vor allem Jugendlichen auf ihrer Seite, als es um den Wert der Hochsprache geht.

Zu Beginn der Diskussion paraphrasiert der Mediävist Peter Wapneswki die Position der Gegner und erläutert, dass aus deren Sicht eine „Reduzierung des hochsprachlichen Unterrichts“ einen „Abbau des bürgerlichen Bildungs-

---

<sup>70</sup> Vgl. ebd., S. 64.

<sup>71</sup> Ebd., S. 94.

<sup>72</sup> Vgl. ebd., S. 98.

<sup>73</sup> Vgl. ebd., S. 63.

<sup>74</sup> Vgl. ebd., S. 68.

besitzes“ bedeute.<sup>75</sup> Zu den bekannten Vertretern der Gegner der Rahmenrichtlinien gehörte Karl Korn von der FAZ. Er hebt in der Diskussion den hohen normativen Wert der Hochsprache hervor und betont ihre Rolle als Sprache des Staates, der Bühnen, des Parlamentes, der Wissenschaft, aber auch als Sprache der Gewerkschaft. Alle Schichten würden zusammen diese Hochsprache bilden, entsprechend käme ihr die hohe Bedeutung zu.<sup>76</sup> Auch Robert Ulshöfer findet, dass es in den Richtlinien eine Verengung der Sprache alleine auf den Aspekt der Machtausübung gebe, die „andere Seite der Sprache“ müsse jedoch auch gewürdigt werden.<sup>77</sup>

Die Hochsprache als Maßstab nehmend, argumentiert Karl Korn nun im Kontext der Forderung nach Chancengleichheit, dass Kompensationsunterricht zum Erlernen der Hochsprache erteilt werden könne, um allen Kindern das „Instrument der Herrschaft“ zu vermitteln.<sup>78</sup> Darin wird erkennbar, dass die Gegner der Richtlinien durchaus einen gewissen Grad an Reformbedürftigkeit eingestehen, jedoch nur zu ihren Bedingungen und mit dem Ziel, dass alle die von ihnen gesetzten Normen erreichen können sollen. Auch Gramsci hatte diese Fähigkeit des Bürgertums, ständig hinzuzulernen und sein kulturelles und ideologisches Selbst fortwährend zu transformieren, bereits festgestellt.

Die Befürworter der Rahmenrichtlinien hingegen vertraten konsequent die Auffassung, dass Kinder, die zu Hause nie Hochdeutsch sprächen, in der Schule benachteiligt seien. Der Lehrer und Schriftsteller Konrad Wünsche argumentiert infolgedessen, dass Lehrkräfte den Vorsprung, die Hochsprache zu beherrschen, ausnutzen würden, um ihre Überlegenheit gegenüber den Schülerinnen und Schülern auszudrücken. Stattdessen müsse sich die Lehrkraft für die Sprachzusammenhänge der Kinder interessieren.<sup>79</sup> Unterstützung bei der Reduzierung der hohen schulischen Sprachnormativität kommt auch vom damaligen ersten Vorsitzenden des Germanistenverbandes, Eberhard Lämmert, der fordert, dass die Kinder anstelle einer Standardsprache besser zur Mehrsprachigkeit je nach Sprechsituation erzogen werden sollten, „damit jeder an möglichst vielen und unterschiedlichen Gesprächsrunden aktiv teilhaben kann.“<sup>80</sup>

Die Befürworter greifen also jenen Aspekt auf, den Gramsci bereits hinsichtlich des Sprachgebrauchs festgestellt hatte und den Bourdieu später als kulturelles Kapital und bürgerlichen Habitus beschrieben hat: Schülerinnen und

---

<sup>75</sup> Vgl. Kogon 1974b, S. 14.

<sup>76</sup> Vgl. ebd., S. 15.

<sup>77</sup> Vgl. ebd., S. 18.

<sup>78</sup> Vgl. ebd., S. 26.

<sup>79</sup> Vgl. ebd., S. 19 f.

<sup>80</sup> Ebd., S. 23.

Schüler aus höheren Schichten haben beispielsweise hinsichtlich ihrer sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten einen Vorteil gegenüber anderen Kindern, da sie diese bereits in ihrem täglichen Umgang gelernt haben. Indem nun eine Reduzierung der Sprachnormativität im Deutschunterricht gefordert wurde, nahmen die Befürworter der Richtlinien eine Verteidigungsposition für die benachteiligten Kinder ein und versuchten eine breite Mehrheit von ihrem Ansatz zu überzeugen. Es ist der Versuch, ein Gegenmodell zu der traditionellen Intellektuellenklasse anzubieten und so die öffentliche Meinung für sich zu gewinnen.

#### **4    Ausblick: Eine Debatte zwischen Herrschaft und Führung**

Nach zwei Veranstaltungen des Hessenforums fand das Reformvorhaben zunehmend weniger Beachtung. Die 1974 in revidierter Form vorliegenden Rahmenrichtlinien wurden kaum noch erprobt, auch wenn die hessische Landesregierung einen Beirat mit Vertreterinnen und Vertretern der „sogenannten gesellschaftlich relevanten Gruppen zusammensetzte“.<sup>81</sup> Reformhemmend wirkte sich auch die Wahl zum hessischen Landtag 1975 aus, in deren Folge die FDP zwei Abteilungsleiterplätze im Kultusministerium erhielt und zudem die Ablösung Ludwig von Friedeburgs als Kultusminister erreichte.<sup>82</sup> Nachdem in der Folgezeit der Deutsche Juristentag eine Parlamentarisierung beim Erlass von Rahmenrichtlinien gefordert hatte, änderte der Hessische Landtag im Oktober 1978 das Schulverwaltungsgesetz, sodass dieses fortan einen „verbindlichen Rahmen für die Erstellung von RR, für Lehrer, Schulaufsicht, Eltern und Schüler“ darstellte.<sup>83</sup> Um nun eine breite Legitimationsbasis für die Schulpolitik zu schaffen, gab es in den Richtlinien kaum noch den Anspruch, gesellschaftspolitische Zielsetzungen in die Richtlinien zu integrieren.<sup>84</sup> Dergestalt waren sodann die Rahmenrichtlinien von 1982, in denen sich überwiegend die Auffassung der Gegner der Rahmenrichtlinien durchsetzte. Zwar galten die Rahmenrichtlinien nun immer noch für Schulstufen und nicht für Schulformen, was dem organisatorischen Rahmen der Gesamtschulen entgegenkam. Doch das zentrale Lernziel der Richtlinien von 1972, nämlich „Selbst- und Mitbestimmung“, war nur noch an nachgeordneter Stelle zu finden, an prominenter Stelle tauchten hingegen ausdrücklich die „Grundwerte der Verfassung“, die Verpflichtung auf eine „rechtliche Grund-

---

<sup>81</sup> Zoll 2010, S. 452.

<sup>82</sup> Vgl. ebd.

<sup>83</sup> Vgl. ebd.

<sup>84</sup> Vgl. Gass-Bolm 2005, S. 312.

ordnung des Staates“, die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, mit „unabwendbaren Belastungen fertig zu werden“ sowie das Lernziel, dass „Solidarität und eine gemeinsame Grundüberzeugung zur Bewahrung des innerstaatlichen Zusammenhalts und der Erörterung des Gemeinwohls notwendig sind“, auf.<sup>85</sup>

Wie in diesem Aufsatz deutlich wurde, lassen sich die Rahmenrichtlinien und die Debatte hierüber mit Gramscis Hegemonietheorie gewinnbringend lesen. Die Analyse hat hierbei zwei eng miteinander verknüpfte Ebenen erkennbar werden lassen. Zum einen wurde sichtbar, wie sehr die Richtlinien selbst hegemoniale Zustände (unter anderem die Herrschaft einer sozialen Klasse über andere) anstatt einen vermeintlichen ‚Normkonsens‘ feststellten, hinterfragten und zu verändern versuchten. So geriet das Schulsystem durch die Rahmenrichtlinien zu einem Austragungsort verschiedener gesellschafts- und parteipolitischer Ansätze. Die Grenzlinie war vor allem zwischen dem Einsatz für mehr Chancengleichheit und dem Emanzipationsgedanken für Schülerinnen und Schüler auf der einen Seite und dem Erhalt alter Werte und Normen ohne den unbedingten Willen zur Gleichheit auf der anderen Seite erkennbar.<sup>86</sup> Zum anderen wurde in den konkreten Debatten der Hessenforen sichtbar, wie genau diese hegemonialen Zustände offen diskutiert wurden. Denn letztlich ging es ja Gegnern wie Befürwortern darum, sich mit der eigenen Position durchzusetzen und so das eigene Gesellschaftsbild in der Schule zu vermitteln. Nachdem vor allem die SPD noch im Zuge des Reformoptimismus der 1960er Jahre diese radikal neuen Richtlinien plante und so versuchte, den gesellschaftlichen Wandel aufzugreifen und „in neuer Eindeutigkeit und Bestimmtheit weiterzutreiben“, <sup>87</sup> wurde der Gegenwind spätestens ab 1973 von konservativer Seite immer größer. Wie in der Analyse deutlich wurde, hatten die bürgerlichen Gegner der Richtlinien – wie es Gramsci bereits erkannt hatte – durchaus von den Befürwortern gelernt, indem sie die grundsätzliche Reformbedürftigkeit und den Wunsch nach Chancengerechtigkeit nicht länger anzweifeln. Es war ihnen jedoch wichtiger, einen Gegenpol zu den radikalen Positionen zu bilden, weshalb sie vor allem auf den Erhalt tradierter Werte und Normen (auch bezüglich des Familienbildes und der Bedeutung von Hochsprache) verwiesen. Hiermit konnten sie speziell auf die intellektuelle Führung vor allem beim wichtigen Hessischen Elternverein hoffen, der sich ebenso gegen die Richtlinien wehrte. Hier zeigt sich eine der spezifischen Wirkungen von hegemonialen Konstruktionen: Die Durchsetzung von partikularen Interessenlagen als allgemein gültige Wahrheiten. Die Befürworter hingegen, die sich übrigens wie auch die Gegner vor

<sup>85</sup> Zit. nach Zoll 2010, S. 453. Vgl. auch Gass-Bolm 2005, S. 312.

<sup>86</sup> Ähnlich auch Gass-Bolm 2005, S. 312.

<sup>87</sup> Ebd., S. 313.

allem durch „traditionelle Intellektuelle“ auf dem Podium vertreten ließen, kamen der gegnerischen Position zunächst kaum entgegen. Ihre Politik richtete sich nahezu ausschließlich an die im Bildungssystem benachteiligten Schülerinnen und Schüler, denen sie mit ihren Richtlinien mehr Chancen einräumen wollten. Dabei vergaßen die Befürworter jedoch, auch jene Leute mit einzubinden, die vom bisherigen Schulsystem profitiert hatten, was ihren Führungsanspruch im Sinne der Hegemonietheorie erheblich erschwerte.

Am Ende scheiterten die Richtlinien in ihrer ursprünglichen Form weitestgehend und die Gegner konnten sich in nahezu allen zentralen Punkten durchsetzen. An dieser Stelle ließe sich mit weiterer Forschung anknüpfen. Denn die These liegt nahe, dass die Befürworter an ihren eigenen Zielen scheiterten. Sie setzten sich für jene Benachteiligten ein, die kaum in gesellschaftlich relevanten Positionen gewesen sein dürften, sondern durch die Richtlinien erst dahin gelangen sollten. Doch schon Gramsci hatte betont, dass man für seine hegemonialen Ziele auch der Unterstützung von Menschen aus wichtigen gesellschaftlichen Positionen bedurfte. Während dies für legitimierte Intellektuelle durchaus galt – schließlich hatten die Befürworter mit Habermas, von Hentig und anderen schweres Geschütz aufgefahren – galt dies nicht für weitere bedeutende Gruppierungen wie im Falle der organisierten Elternschaft. So mussten die Befürworter darauf hoffen, die Unterstützung jener zu erhalten, die an den Richtlinien gerade kein Interesse hatten und die von den Reformen benachteiligt worden wären. Hegemonietheoretische Perspektiven könnten an diese These anknüpfen und den Verlauf und Wirkungen unterschiedlicher Debatten in der Schulpolitik und -reform in ihrer mehrdimensionalen Kontroversität untersuchen.

## Quellen und Literatur

### *Gedruckte Quellen*

- Der Hessische Kultusminister (Hg.) (1972): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Deutsch. Frankfurt a.M.
- Der Hessische Kultusminister (Hg.) (1973): Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Gesellschaftslehre. Frankfurt a.M.
- Gramsci, Antonio (1991-2002): Gefängnishefte. In: Bochmann, Klaus/Haug, Wolfgang F./Jehle, Peter (Hg.): Kritische Gesamtausgabe auf der Grundlage der von Valentino Gerratana im Auftrag des Gramsci-Instituts besorgten Edition, 10 Bde. Hamburg.
- Kogon, Eugen (Hg.) (1974a): Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre. Konflikt und Konsens in der Gesellschaft der Gegensätze. Protokolle der Veranstaltungen in der Reihe Hessenforum. Frankfurt a.M.
- Kogon, Eugen (Hg.) (1974b): Rahmenrichtlinien Deutsch. Protokoll der Veranstaltung in der Reihe Hessenforum. Frankfurt a.M.

## Literatur

- Almond, Gabriel/Verba, Sidney (1963): *The civic culture. Political attitudes and democracy in five nations.* Princeton.
- Albrecht, Clemens (1999): Im Schatten des Nationalismus: Die politische Pädagogik der Frankfurter Schule. In: Albrecht, Clemens/Behrmann, Günter C./Bock, Michael/Homann, Harald/Tenbruck Friedrich H. (Hg.): *Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule.* Frankfurt a.M./New York, S. 387-447.
- Burawoy, Michael (2012): *Cultural Domination: Gramsci meets Bourdieu.* In: Burawoy, Michael/von Holdt, Karl (Hg.): *Conversations with Bourdieu: the Johannesburg moment.* Johannesburg, S. 51-66.
- Christ, Hannelore/Holzschuh, Horst (Hg.) (1982): *Hessische Rahmenrichtlinien Deutsch. Analyse und Dokumentation eines bildungspolitischen Konflikts.* Düsseldorf.
- Cobet, Justus (1974): *Zur Geschichte und Struktur der Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre.* In: Maek-Gérard, Eva/Cobet, Justus (Hg.): *Zur Rolle der Geschichte in der Gesellschaftslehre: Das Beispiel der hessischen Rahmenrichtlinien.* Stuttgart, S. 9-50.
- Dahrendorf, Ralf (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik.* Bramsche/Osnabrück.
- Dietze, Lutz (1976): *Die Reform der Lerninhalte als Verfassungsproblem. Rechtsgutachten über die Verfassungsmäßigkeit der Hessischen Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre Sekundarstufe I 1973.* Frankfurt a.M.
- Führ, Christoph (1998): *Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945.* In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland.* München, S. 1-23.
- Führ, Christoph (1997): *Schulpolitik in Hessen 1945-1994.* In: Führ, Christoph (Hg.): *Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Aufsätze und Vorträge.* Köln/Weimar/Wien, S. 219-236.
- Furck, Carl-Ludwig (1998): *Allgemeinbildende Schulen – Entwicklungstendenzen und Rahmenbedingungen.* In: ders./ Führ, Christoph (Hg.): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband Bundesrepublik Deutschland.* München, S. 245-259.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): *Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland.* Göttingen.
- Hacke, Jens (2008): *Philosophie der Bürgerlichkeit. Die liberalkonservative Begründung der Bundesrepublik.* Göttingen.
- Hentig, Hartmut von (1980): *Ein Podium voller Professoren, ein Saal voller Fernsehkameras. Zum „heßlichen“ Forum über die Neufassung der Hessischen Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre.* In: Hentig, Hartmut von (Hg.): *Die entmutigte Republik. Politische Aufsätze.* München/Wien, S. 397-403.
- Hohmann, Joachim S. (1994): *Ein immerwährender Streitfall – die Bildungspläne und Rahmenrichtlinien Deutsch in Hessen.* In: Hohmann, Joachim S. (Hg.): *Deutschunterricht zwischen Reform und Modernismus. Blicke auf die Zeit 1968 bis heute.* Frankfurt a.M., S. 172-200.
- Van Laack, Claudia (2015): *Aus für das Fach Geschichte?*, URL: <http://goo.gl/l71qdW>, zuletzt abgerufen am 12.08.2015.
- Mayo, Peter (Hg.) (2010): *Gramsci and educational thought.* Malden, MA.
- Merkens, Andreas (2004): *Antonio Gramsci. Erziehung und Bildung (Gramsci-Reader).* Hamburg.
- Müller-Michaels, Harro (2007): *Anfänge und Entwicklung des Literaturunterrichts in den beiden deutschen Staaten.* In: Czech, Gabriele (Hg.): *„Geteilter“ deutscher Himmel? Zum Literaturunterricht in Ost und West von 1945 bis zur Gegenwart.* Frankfurt a.M., S. 49-70.



- Opratto, Benjamin (<sup>2</sup>2014): Hegemonie. Münster.
- Picht, Georg (1965): Die deutsche Bildungskatastrophe. München.
- Robinson, Saul B. (<sup>2</sup>1970): Bildungsreform als Revision des Curriculum. Neuwied am Rhein.
- Soldt, Rüdiger (2014): Grün-Rot regt Korrekturen für Bildungsplan an. In: FAZ vom 08.04.2014, URL: <http://www.faz.net/aktuell/politik/sexuelle-vielfalt-gruen-rot-regt-korrekturen-fuer-bildungsplan-an-12886593.html>, zuletzt abgerufen am 12.08.2015.
- Sutor, Bernhard (2002): Politische Bildung im Streit um die „intellektuelle Gründung“ der Bundesrepublik Deutschland. Die Kontroversen der siebziger und achtziger Jahre. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 45, S. 17-27.
- Wehrs, Nikolai (2008): „Tendenzwende“ und Bildungspolitik. Der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ (BFW) in den 1970er Jahren. In: Potsdamer Bulletin für Zeithistorische Studien 42, S. 7-17.
- Wehrs, Nikolai (2014): Protest der Professoren: der „Bund Freiheit der Wissenschaft“ in den 1970er Jahren. Göttingen.
- Zoll, Ralf (<sup>2</sup>2010): Die Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre in Hessen. In: Imbusch, Peter/Zoll, Ralf (Hg.): Friedens- und Konfliktforschung. Eine Einführung. Wiesbaden, S. 441-457.

### **Anschrift des Autors**

Frank Lücker, M. Ed.  
Fakultät für Erziehungswissenschaft  
AG 4 Schulentwicklung und Schulforschung  
Postfach 10 01 31, 33501 Bielefeld  
[frank.luecker@uni-bielefeld.de](mailto:frank.luecker@uni-bielefeld.de)



Aline Nardo

## **„Evolutionäre Pädagogik“ – zwischen hegemonialem Anspruch und diskursiver Realität**

### **Einleitung**

Die Pädagogik blickt auf eine lange und vielseitige Tradition der Auseinandersetzung mit Evolutionstheorien zurück – seit dem Erscheinen von Darwins ‚On the Origin of Species‘ 1859 fließen sie über verschiedene Kanäle wie die Evolutionspsychologie, die evolutionäre Anthropologie oder die evolutionäre Epistemologie in die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung ein.<sup>1</sup> In Anbetracht vergleichbarer Entwicklungen in anderen Sozial- und Geisteswissenschaften ist die Pädagogik in dieser Hinsicht kein Sonderfall. Nachdem es zu Beginn der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts in den Sozial- und Geisteswissenschaften um die Evolutionstheorie aufgrund ihrer primär sozialdarwinistischen Prägung zu Beginn des Jahrhunderts „längere Zeit still gewesen war“,<sup>2</sup> gewinnt seit den 1970er Jahren evolutionstheoretische Rezeption abermals an Bedeutung. „*Today evolution is everywhere. There is ‚evolutionary‘-epistemology, game theory, computing, medicine, ethics, aesthetics, economy, psychology, linguistics, pedagogy*“,<sup>3</sup> „cultural anthropology, sociology, economics, history, and the like“. Es gab in der Pädagogik mit Max Liedtkes 1972 erschienenem Band ‚Evolution und Erziehung‘ zwar ebenfalls Bestrebungen einer neuerlichen Integration – allerdings im Vergleich zu evolutionären Rezeptionsansätzen in anderen nicht-biologischen Disziplinen mit geringer Resonanz.<sup>5</sup> Nichtsdestoweniger lässt sich um die Jahrtausendwende mit der sogenannten ‚Evolutionären Pädagogik‘<sup>6</sup> ein erneuter Rezeptionsanlauf beobachten.

---

<sup>1</sup> Vgl. Andresen/Tröhler 2005; Baader 2005; Müller/Müller 2001; Bernstorff 2009, 2012a.

<sup>2</sup> Merz-Benz 2010, S. 318.

<sup>3</sup> Kronfeldner 2010, S. 114, Hervorhebungen A. N.

<sup>4</sup> Ebd., S. 112.

<sup>5</sup> Vgl. Nipkow 2002, S. 670; Lüders 2004, S. 236; Becker 2011, S. 225.

<sup>6</sup> Bernstorff (2012b, S. 373) zufolge lässt sich seit 1990 von der ‚Evolutionären Pädagogik‘ sprechen. Ihre wichtigsten und aktivsten Vertreter sind Alfred K. Tremel und Annette

„Jedweder Diskurs konstituiert sich als Versuch, das Feld der Diskursivität zu beherrschen, das Fließen der Differenzen aufzuhalten, ein Zentrum zu konstruieren.“<sup>7</sup> Dem vorliegenden Beitrag liegt die These zugrunde, dass der jüngste *run* auf Evolutionstheorien in den nicht-biologischen Disziplinen genau in diesem Bestreben nach der Herstellung einer diskursiven Hegemonie begründet liegt.

„Nothing in biology makes sense except in the light of evolution“, Dobzhansky (1973) famously said. Today the phrase seems to have mutated to an all-encompassing slogan, spanning all areas of science and society: *nothing at all seems to make sense except in the light of evolution*.“<sup>8</sup>

Evolutionstheoretische Argumente scheinen sich in besonderer Weise dazu anzubieten, eine Vorrangstellung im Diskurs zu behaupten. Dieser Eindruck verstärkt sich auch mit Blick auf die ‚Evolutionäre Pädagogik‘ – erstmals in der pädagogischen Rezeptionsgeschichte der Evolutionstheorie vertritt sie *explizit* den Anspruch, einen ‚Paradigmenwechsel‘<sup>9</sup> zu vollziehen.<sup>10</sup> Alfred K. Tremml, einer ihrer Hauptvertreter, beschreibt die ‚Evolutionäre Pädagogik‘ als letzte ‚Supertheorie‘<sup>11</sup> und bedient sich dabei eines ‚Sprachgebrauch[s]‘,<sup>12</sup> welcher dem ‚Gestus [ähnel]t, mit dem früher die Theologie für ihre Theoriebildung ‚absolute‘ Geltung beansprucht hat.“<sup>13</sup>

Nach einem knappen Überblick über die evolutionstheoretische Rezeption in den Sozial- und Geisteswissenschaften (1. Kapitel), widmet sich der Beitrag in historischer Optik der langen Rezeption von Evolutionstheorien in der Pädagogik seit dem Ende des 19. Jahrhunderts (2. Kapitel).<sup>14</sup> Daran anschließend wird die Systematik des neueren evolutionstheoretischen Argumentie-

---

Scheunpflug. Maßgeblich zur evolutionstheoretischen Rezeption in der Erziehungswissenschaft beigetragen haben v.a. Florian Bernstorff (2009), Detlef Promp (1990), Christel Adick und Uwe Krebs (1992), Gisela Miller-Kipp (1992), Eckart Voland und Renate Voland (2002).

<sup>7</sup> Laclau/Mouffe 2012, S. 150.

<sup>8</sup> Kronfeldner 2010, S. 111, Hervorhebungen A. N.

<sup>9</sup> Tremml 2002, S. 652.

<sup>10</sup> Vgl. Nipkow 2002, S. 674.

<sup>11</sup> Tremml 2004, S. 11.

<sup>12</sup> Nipkow 2006, S. 14.

<sup>13</sup> Ebd.

<sup>14</sup> Die Historische Pädagogik hat dem Verhältnis von Pädagogik und Evolutionstheorie bislang wenig Beachtung geschenkt oder die Bedeutsamkeit des Darwinismus für die Pädagogik unterschätzt. Vgl. Baader 2005, S. 74; Bernstorff/Langewand 2012, S. 1 f. Diesem Desiderat beizukommen, ist an dieser Stelle nicht möglich. In meinem Beitrag versuche ich vielmehr, anhand einer groben historischen Skizze die unterschiedlichen Einflussbereiche des Darwinismus in der Pädagogik zu umreißen und die Logik der pädagogischen Rezeption von Evolutionstheorien in der Pädagogik darzustellen.

rens vor dem Hintergrund des Anspruchs auf diskursive Hegemonie untersucht (3. Kapitel), um diese dann am Beispiel der argumentativen Praxis von Alfred K. Tremml zu illustrieren (4. Kapitel). Abschließend soll eine Annäherung an mögliche Gründe und Ursachen für die fehlende Anschlussfähigkeit bzw. das Nicht-Eintreten einer Diskurshegemonie durch die „Evolutionäre Pädagogik“ unternommen werden.

## 1 „Evolution“ in den Sozial- und Geisteswissenschaften

Die Idee, evolutionäre Prinzipien nicht nur zur Beschreibung der Stammesgeschichte des Menschen und ontogenetischer Prozesse – wie die Entwicklung des Menschen „vom Ei zum erwachsenen Stadium“<sup>15</sup> – heranzuziehen, sondern diese auch auf *gesellschaftliche* Veränderungsprozesse zu übertragen, ist so alt wie der Darwinismus selbst. Nachdem bereits Charles Darwin dahingehende Gedanken formuliert hatte, spielte Herbert Spencer bei deren Weiterentwicklung eine bedeutsame Rolle.<sup>16</sup> Er postulierte ein kosmologisches Prinzip der Evolution, indem er von der organischen Entwicklung von Embryonen auf eine universelle Gesetzlichkeit der Entwicklung schloss.<sup>17</sup> Spencer setzte mit dem Gedanken einer universellen Evolution den Grundstein zur interdisziplinären Rezeption der Evolutionstheorie. Er prägte zudem konzeptionell und terminologisch, über Schlagworte wie „struggle for existence“ und „survival of the fittest“, maßgeblich die Entstehung des Sozialdarwinismus.<sup>18</sup> Der Begriff wird seit Beginn des 20. Jahrhunderts verwendet, um die heterogenen Zugänge zu subsumieren, über welche der Darwinismus „auf dem Wege selektiver Wahrnehmung, Aneignung und Ausdeutung“<sup>19</sup> in die Sozialtheorien einfluss und sich dort „für ganz unterschiedliche Deutungen gesellschaftlichen Geschehens in Anspruch nehmen“<sup>20</sup> ließ. Nach einer ersten progressiven Rezeption durch u.a. Liberale und Sozialisten und im Kontext der gesellschaftlichen Veränderungen gegen Ende des 19. Jahrhunderts, „dem pessimistischen Untergangsszenario einer massenhaften Degeneration“<sup>21</sup> am Übergang zur Moderne verbunden, konnte sich, getragen von sozialdarwinis-

---

<sup>15</sup> Toepfer 2010a, S. 126.

<sup>16</sup> Vgl. Schmuhl 2010, S. 366. Herbert Spencer formulierte 1852 erstmals Ansätze seiner Theorie einer universellen Evolution. Ab 1860 publizierte er diese in überarbeiteter Form, etwa in „System of Synthetic Philosophy“ (1860) und „First Principles“ (1860-1862). Vgl. dazu Müller/Müller 2001, S. 778.

<sup>17</sup> Vgl. Toepfer 2010a, S. 126.

<sup>18</sup> Vgl. Schmuhl 2010, S. 368; Merz-Benz 2010, S. 314.

<sup>19</sup> Schmuhl 2010, S. 368.

<sup>20</sup> Ebd.

<sup>21</sup> Ebd., S. 369.

tischen Implikationen, das „eugenische Paradigma voll entfalten“.<sup>22</sup> Um 1900 entwickelten sich weltweit eugenische Bewegungen unterschiedlicher Ausprägung und Zielsetzung. Während manche einen „moderaten Kurs“<sup>23</sup> einschlugen, entstanden zeitgleich „radikalisierende Dynamik[en]“<sup>24</sup> und im amerikanischen und deutschen Raum unter rassistischen Vorzeichen stehende „Spielart[en] der Eugenik“.<sup>25</sup> Zwischen dem Ersten und Zweiten Weltkrieg erlebte in Deutschland die „Rassenhygiene starken Auftrieb“.<sup>26</sup> Diese „verstand sich von Anfang an als angewandte Wissenschaft“<sup>27</sup> und wurde im Nationalsozialismus „in eine[m] politisch praktizierten NS-Sozialdarwinismus“<sup>28</sup> realisiert.<sup>29</sup>

Die Geschichte der evolutionstheoretischen Rezeption in den Sozial- und Geisteswissenschaften bis Mitte des 20. Jahrhunderts ist in weiten Teilen eine Geschichte des Sozialdarwinismus, welche sich durch die analogisierende „Übernahme von Begriffen und Theorien der Biologie durch die Sozialwissenschaften, d.h. die Umgestaltung biologischer und evolutionstheoretischer Kategorien“<sup>30</sup> kennzeichnete. Dieses Verhältnis von Evolutionstheorie und Sozialwissenschaften wurde erst in den 1970er Jahren mit dem Aufkommen der Soziobiologie als selbstdeklariierter ‚New Synthesis‘<sup>31</sup> „einschließlich der ihr verwandten Positionen“<sup>32</sup> von einer neuen Form der Rezeption abgelöst.<sup>33</sup> Während in den 1960er Jahren Konrad Lorenz mit seiner auf komparativer Verhaltensforschung basierenden evolutionären These, wonach Moral eine „arterhaltende Funktion“<sup>34</sup> habe, herben Widerspruch aus „anti-sozialdarwinistischen“<sup>35</sup> Kreisen der Soziologie, Psychologie und Philosophie hervorrief, entwickelte sich in den 70er Jahren als Antwort darauf aus den Reihen der Biowissenschaften mit der Soziobiologie ein neuer Ansatz der

---

<sup>22</sup> Ebd.

<sup>23</sup> Ebd., S. 370.

<sup>24</sup> Ebd., S. 369.

<sup>25</sup> Ebd., S. 370.

<sup>26</sup> Ebd., S. 371.

<sup>27</sup> Ebd.

<sup>28</sup> Ingensiep 2010, S. 341.

<sup>29</sup> Vgl. Schmuhl 2010, S. 371; Ingensiep 2010, S. 341.

<sup>30</sup> Merz-Benz 2010, S. 313.

<sup>31</sup> Der Begriff wurde von Edward O. Wilson – dem Begründer der Soziobiologie – in seinem Buch ‚Sociobiology: The New Synthesis‘ aus dem Jahre 1975 geprägt. Er bezeichnet die zweite wichtige Erweiterung der Evolutionstheorie nach der ‚Modernen Synthese‘ anfangs des 20. Jahrhunderts, die Mendels Vererbungsmodell mit Darwins Prinzip der natürlichen Selektion verknüpfte.

<sup>32</sup> Ebd.

<sup>33</sup> Vgl. Merz-Benz 2010, S. 313, 318; Buskes 2008, S. 111.

<sup>34</sup> Ingensiep 2010, S. 343.

<sup>35</sup> Ebd.

Vernetzung von Evolutions- und Gesellschaftstheorie.<sup>36</sup> Auch deren Vertreter wurden kritisiert – innerhalb der Biologie aufgrund des spekulativen Vorgehens und in den Sozial- und Geisteswissenschaften wegen des Genzentrismus und der biologistischen bzw. reduktionistischen Denkweise.<sup>37</sup> Nichtsdestotrotz wurde die Soziobiologie in hohem Maße rezipiert und führte – insbesondere auch von Fortschritten in Gen- und Hirnforschung getragen – zur „New Synthesis“, der disziplinübergreifenden Anwendung der neodarwinistischen Evolutionstheorie.<sup>38</sup>

Damit war die Möglichkeit einer neuen Form der evolutionstheoretischen Rezeption in den Sozial- und Geisteswissenschaften eröffnet, einer „Deutung sozialer und kultureller Wirklichkeit mittels Begriffen und Theorien der Genetik und der Evolutionsbiologie“.<sup>39</sup> An dieser Stelle einen repräsentativen Überblick über die evolutionstheoretischen Rezeptionsansätze nicht-biologischer Wissenschaftsdisziplinen der letzten 40 Jahre geben zu wollen, wäre angesichts ihrer Fülle vermessen, zumal insbesondere der effektive Erfolg ebendieser für jede Disziplin separat zu untersuchen wäre. Grob verallgemeinert lässt sich aber sagen, dass innerhalb der Wissenschaften, die sich mit dem Menschen befassen, sich das evolutionäre Paradigma als „widely shared common sense“<sup>40</sup> durchgesetzt oder zumindest zu einer breiten theoretischen Auseinandersetzung damit geführt hat.<sup>41</sup>

## 2 „Evolution“ und Pädagogik: Ein historischer Umriss

Bedeutsamer Ausgangspunkt der frühen evolutionstheoretischen Rezeption in der Pädagogik ist die Transformation und Ausdeutung des Natur- und Entwicklungsbegriffs um 1800.<sup>42</sup> Im 17. und 18. Jahrhundert herrschte ein in der aristotelischen Tradition stehendes Verständnis von „Natur“ als zweckrationale Ordnung mit christlicher Färbung vor. *Tabula rasa*-Konzepte wie von Locke standen für die Idee der Möglichkeit einer kausalen erzieherischen Einwirkung und einer prinzipiellen Reversibilität von Entwicklungsvorgän-

<sup>36</sup> Vgl. Merz-Benz 2010, S. 318.

<sup>37</sup> Vgl. Ingensiep 2010, S. 345.

<sup>38</sup> Vgl. Merz-Benz 2010, S. 320; Hampe 2010, S. 273.

<sup>39</sup> Merz-Benz 2010, S. 313. Vgl. auch Buskes 2008, S. 97 f.; Hampe 2010, S. 273.

<sup>40</sup> Mouffe 1993, S. 53, zit. n. Nonhoff 2006, S. 145.

<sup>41</sup> Vgl. Bernstorff/Langewand 2012, S. 2. Ein Beispiel dafür ist die an soziobiologische Fragestellungen anknüpfende „Evolutionäre Psychologie“, die sich seit den 1980er Jahren immer mehr etabliert hat und heute als fruchtbarster Output evolutionsbiologischer Rezeption gilt. Vgl. Toepfer 2010a, S. 119 f.; ders. 2010b, S. 254.

<sup>42</sup> Vgl. Bellmann 2005, S. 62.

gen.<sup>43</sup> Diese Auslegung wurde zwar durchaus problematisiert, „es fehlte aber ein überzeugendes Angebot einer alternativen ‚Logik‘ jenseits von Kausalität und Teleologie.“<sup>44</sup> Beeinflusst von dieser „Schwächung ordnungstheoretischer Vorstellungen“<sup>45</sup> und der allmählichen Überwindung des „nüchtern-einförmige[n] Vernunftglauben[s] der Aufklärung“<sup>46</sup> in der Mitte des 18. Jahrhunderts, vertrat Rousseau in zivilisations- und kulturkritischer Perspektive einen organischen Entwicklungsbegriff.<sup>47</sup> Rousseau idealisierte damit nicht einen „vorgesellschaftlichen Naturzustand“,<sup>48</sup> sondern deckte die Ambivalenzen zwischen dem Menschen als Natur- und Gesellschaftswesen auf und betonte seine prinzipiell offene und unsichere Zukunft.<sup>49</sup> Damit grenzte er sich von einem mechanistischen Entwicklungskonzept und dem kausalen Einwirkungsgedanken mit einem von außen definierten Telos ab und betonte die Eigenmächtigkeit der kindlichen Natur, welche es nicht „zu beherrschen, [...] sondern zu bewahren und zu verschonen“<sup>50</sup> galt. Um 1800 gerieten so kindliche Entwicklungsverläufe zunehmend in den Fokus des Interesses; Kinderbeobachtungen in Form von Tagebüchern wurden ein populäres Mittel zunächst privater und schließlich wissenschaftlicher Dokumentation.<sup>51</sup> Hatte bis gegen Ende des 18. Jahrhunderts ‚Natur‘ als zentraler Orientierungspunkt von Bildung und Erziehung und normative Größe zum Schutz vor „der gesellschaftlichen Ver zweckung des Menschen“<sup>52</sup> gedient, wird nach 1800 eine Umdeutung des pädagogischen Naturbegriffs in einen an den aufkommenden Naturwissenschaften orientierten Entwicklungsbegriff erkennbar, welche mit der Rezeption von Darwins Evolutionstheorie gegen Ende des 19. Jahrhunderts fortgeführt wurde.<sup>53</sup> Dies lässt sich auch an den erwähnten Dokumentationen von kindlichen Entwicklungsverläufen beobachten, die sich im späten 19. Jahrhundert zunehmend an biologischen Entwicklungsmodellen orientierten.<sup>54</sup> Der Darwinismus stellte in der nach wie vor durchweg theologisch und teleologisch fundierten Pädagogik um 1900 eine „entschei-

<sup>43</sup> Vgl. Benner/Brüggen 2011, S. 78 f.

<sup>44</sup> Bellmann 2005, S. 62.

<sup>45</sup> Benner/Brüggen 2011, S. 75.

<sup>46</sup> Daumenlang 1978, S. 195.

<sup>47</sup> Vgl. Benner/Brüggen 2011, S. 153 f.

<sup>48</sup> Böhm 2010, S. 69.

<sup>49</sup> Vgl. ebd., S. 68 f.

<sup>50</sup> Benner/Brüggen 2011, S. 154.

<sup>51</sup> Vgl. Andresen 2004, S. 1101.

<sup>52</sup> Böhm 2004, S. 777.

<sup>53</sup> Vgl. Böhm 2004, S. 777; Gloger-Tippelt 2007, S. 190.

<sup>54</sup> Vgl. Daumenlang 1978, S. 195. Populäre Beispiele solcher evolutionstheoretisch orientierten Dokumentationen sind William Preyers ‚Die Seele des Kindes‘ (1882) oder Berthold Sigismunds ‚Kind und Welt‘ (1856). 1877 veröffentlichte Charles Darwin selbst ‚A Biographical Sketch of an Infant‘. Vgl. Esser/Schröer 2012, S. 113 f.; Andresen 2004, S. 1101.



dende Bruchstelle<sup>55</sup> dar, kam aber gleichzeitig dem Bedürfnis nach einem alternativen, naturwissenschaftlich orientierten Entwicklungs- und Erziehungskonzept entgegen.<sup>56</sup> Neben der religiös motivierten Polemik gegen Darwin – vor allem unmittelbar nach dem Erscheinen von ‚Descent of Man‘ 1871 –, gab es folglich auch erste Ansätze der Rezeption. Diese kamen allerdings über Analogiebildungen und pseudo-naturalistische Umdeutungen idealistischer und religiöser Motive kaum je hinaus.<sup>57</sup> Insbesondere die ateleologische Naturanschauung, die Selektionstheorie und der naturalistische Willensdeterminismus erwiesen sich in der Pädagogik als kaum anschlussfähig.<sup>58</sup> Um diese praktisch unüberwindbaren Rezeptionshürden zu umgehen, wurde nach „sympathischere[n] Theorien mit vorhersagbarem Fortschritt als zentralem Bestandteil“<sup>59</sup> Ausschau gehalten.

Um 1870 entstanden so im Kontext der „Dissonanzen und Paradoxien der Modernisierungsprozesse“<sup>60</sup> parallel inhaltlich divergierende Evolutions- und Entwicklungstheorien, welche symptomatisch für die „konkurrierenden Lebens- und Menschenvorstellungen“<sup>61</sup> der Zeit waren. Diese waren geprägt von tiefgreifenden Umdeutungen der biologischen Evolutionstheorie im Sinne Darwins. Am Beispiel von Ernst Haeckel und Adolf Portmann lässt sich illustrieren, dass diese Umdeutungen zum Teil bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts Bestand hatten. Ernst Haeckel, der sich in wesentlichen Zügen auf Herbert Spencer bezog, war eine Schlüsselfigur in der frühen pädagogischen Darwin-Rezeption im deutschsprachigen Raum.<sup>62</sup> Direkt nach dem Erscheinen von Darwins ‚On the Origin of Species‘ 1859 begann er mit der Ausarbeitung seines Vorschlags einer für die zeitgenössische Pädagogik überaus attraktiven weltanschaulichen darwinistischen Auslegung.<sup>63</sup> Dabei gewichtete er „wesentliche Elemente anders und [fügte] eigene Komponenten hinzu.“<sup>64</sup> In seinem naturalistischen und evolutionistischen Monismus<sup>65</sup> ver-

<sup>55</sup> Baader 2005, S. 278, 281, zit. n. Bernstorff 2009, S. 103.

<sup>56</sup> Vgl. Bellmann 2005, S. 63; Esser/Schröer 2012, S. 122; Bernstorff 2012, S. 93.

<sup>57</sup> Vgl. Bernstorff 2009, S. 162 f.; Andresen/Tröhler 2001, S. 165.

<sup>58</sup> Vgl. Bernstorff 2012, S. 94.

<sup>59</sup> Gould 2004, S. 169, zit. n. Köhler 2012, S. 60.

<sup>60</sup> Köhler 2012, S. 65.

<sup>61</sup> Ebd.

<sup>62</sup> Vgl. Bernstorff 2009, S. 187 f.; vgl. auch ebd. 2012a, S. 94 f.; Baader 2005, S. 66 f.; Andresen/Tröhler 2001, S. 157 f.; Müller/Müller 2001, S. 774 f.

<sup>63</sup> Vgl. Daumenlang 1978, S. 195.

<sup>64</sup> Bernstorff 2012a, S. 95.

<sup>65</sup> Der Monismus als Idee einer „Weltenseele“ (Ernst Haeckel 1892, S. 13 f., zit. n. Baader 2005, S. 67) – einer Vereinigung von Geist und Materie „in jedem Atom“ (Baader 2005, S. 67), verbunden mit einem „strikten Fortschrittsglauben“ (Bernstorff 2012, S. 95) – hatte um 1900 Hochkonjunktur. Haeckel gründete 1906 zusammen mit Wilhelm Ostwald den deutschen Monistenbund. Vgl. Baader 2005, S. 66 f.

knüpfte Haeckel die darwinistische Entwicklungslehre mit dem älteren Lamarckismus und sprach sich für den Gedanken einer Vererbbarkeit von im Lebenslauf erworbenen Eigenschaften aus. All das unterfütterte er mit klassisch idealistischen und freireligiösen Motiven und ersetzte so den „persönliche[n] Schöpfergott [...] durch Naturreligion“<sup>66</sup>. Zudem postulierte Haeckel ein biogenetisches Grundgesetz, wonach die Ontogenese eine zeitlich verkürzte Rekapitulation der Phylogenese sei.<sup>67</sup> Diese Art von Synthese lässt sich auch knapp 70 Jahre später, etwa beim Zoologen und Biologietheoretiker Adolf Portmann, beobachten. 1944 fragte er: „Wie weit muss der Rahmen gespannt sein, in dem die menschliche Entwicklung in ihrer Eigenart voll dargestellt werden kann?“<sup>68</sup> Und auch er fand in der mit dem biogenetischen Grundgesetz kombinierten Evolutionstheorie seine Antwort:

„Die Evolutionslehre sieht auch in unserer individuellen Entwicklungsgeschichte ein allmähliches Aufsteigen aus dem Tierischen zum Menschlichen; sie sieht in diesem Werdegang des Einzelnen sogar das Nachbild eines erdgeschichtlichen Werdens der Menschengestalt.“<sup>69</sup>

Mit dem an Popularität gewinnenden evolutionistischen Entwicklungsverständnis zu Beginn des 20. Jahrhunderts und der damit verbundenen wissenschaftlichen Dokumentation von Entwicklungsverläufen steht deren Pathologisierung in enger Verbindung.<sup>70</sup> Der Vergleich von individuellen Entwicklungsverläufen einerseits und andererseits die Annahme, die Stammesgeschichte wiederhole sich in der Individualentwicklung, führte zu Konzeptionen einer universellen „gesetzmässigen Normalentwicklung“.<sup>71</sup> Der damit verbundene teleologische Gedanke der Höherentwicklung der Menschheit in der Evolution gab der zeitgenössischen Pädagogik angesichts des „drohende[n] Verfall[s] der deutschen Kultur“<sup>72</sup> neuen Aufwind und wurde insbesondere in der reformpädagogischen Ära aufgegriffen, um Erziehung zur rettenden Instanz gegen die Degenerierung des Menschengeschlechts hochzustilisieren: Erziehung sollte über die Idealisierung des Einzelnen, „indem sie

---

<sup>66</sup> Baader 2005, S. 73.

<sup>67</sup> Zur pädagogischen Rezeption der Idee einer Parallelität zwischen Individual- und Gattungsentwicklung vgl. auch Müller/Müller 2001.

<sup>68</sup> Adolf Portmann 1944, S. 59, zit. n. Müller-Wieland 1964, S. 177.

<sup>69</sup> Ebd.

<sup>70</sup> Vgl. Esser/Schröer 2012, S. 114; Daumenlang 1978, S. 195 f.

<sup>71</sup> Esser/Schröer 2012, S. 117.

<sup>72</sup> Bernstorff 2009, S. 108.

den Erwerb oder die Rückbildung von Eigenschaften zu steuern sucht“, <sup>73</sup> den Fortschritt der Menschheit als Ganzes bewirken. <sup>74</sup>

Die „Zielutopie der Schaffung eines Neuen Menschen“ <sup>75</sup> fand seinerzeit breiten Anklang. <sup>76</sup> Im Kontext eines so gefärbten pädagogischen Sozialdarwinismus fand auch eugenisches Gedankengut Eingang, etwa bei Ellen Key: <sup>77</sup> „Über Darwin hinausgehend, leitet sie aus der Evolutionstheorie eine Legitimation eugenischer Praktiken von der Abtreibung über Sterilisation bis hin zur Kindstötung ab.“ <sup>78</sup> In der nationalsozialistischen Pädagogik, etwa von Ernst Krieck und Alfred Baeumler, wurde Erziehung unter sozialdarwinistischen Implikationen und rassenideologischen Vorzeichen zu zielgerichteter Typenzucht pervertiert. <sup>79</sup>

Nachdem sich die pädagogische Rezeption der Evolutionstheorie in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem über chronische Fehldeutungen und sozialdarwinistische „Vervollkommnungsphantasie[n]“ <sup>80</sup> mit problematischen realgeschichtlichen Konsequenzen charakterisieren lässt, macht sich die ‚New Synthesis‘ auch in der Pädagogik bemerkbar. Max Liedtkes ‚Evolution und Erziehung‘ (1972) stellte in zweierlei Hinsicht eine Zäsur in der evolutionstheoretischen Rezeption innerhalb der Pädagogik dar. Zum einen, weil er damit den ersten nicht auf grober Analogisierung basierenden, sondern auf der Synthese mit evolutionsbiologischen Erkenntnissen beruhenden Ansatz vorschlug. <sup>81</sup> Zum anderen, weil sich im Zusammenhang mit der großen Resonanz soziobiologischer Thesen nun erstmals der Anspruch erheben ließ, mit der „Integration phylogenetischer Daten [...] in elementarer Weise zur kausalanalytischen Aufschlüsselung des anthropologischen Determinantenengeflechts bei[zu]tragen.“ <sup>82</sup>

Im Gegensatz zu anderen geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen, bei denen sich eine Auseinandersetzung mit den „humanspezifischen Vari-

---

<sup>73</sup> Ebd., S. 123.

<sup>74</sup> Das biogenetische Grundgesetz – in einem entwicklungspsychologischen Sinne – wurde etwa von Adolfe Ferrière in seiner Dissertation von 1910 ‚Le loi biogénétique et l’éducation‘ aufgegriffen. Haeckel rezipierten u.a. Ellen Key (vgl. Baader 2005, S. 68, 73, 143 f.; Andresen/Tröhler 2001, S. 161 f.; Müller/Müller 2001, S. 780), Maria Montessori (vgl. Baader 2005, S. 74, 269 f.), Gustav Wyneken (vgl. Baader 2005, S. 254 f.) und Herbartianer wie Tuiskon Ziller (vgl. Andresen/Tröhler 2001, S. 159).

<sup>75</sup> Schmuhl 2010, S. 368.

<sup>76</sup> Vgl. Bilstein 2006, S. 26, zit. n. Bernstorff 2009, S. 104.

<sup>77</sup> Vgl. Baader 2005, S. 144; Müller/Müller 2001, S. 781; Köhler 2012, S. 62.

<sup>78</sup> Benner/Brüggen 2011, S. 248.

<sup>79</sup> Vgl. Scheunpflug 2001a, S. 34 f.

<sup>80</sup> Andresen/Tröhler 2001, S. 166.

<sup>81</sup> Vgl. Miller-Kipp 1996, S. 46; Nipkow 2002, S. 670.

<sup>82</sup> Liedtke 1972, S. 31.

anten“<sup>83</sup> der Biologie abzuzeichnen begann, blieb die Resonanz auf Liedtkes dahingehenden Vorstoß in der Pädagogik gering.<sup>84</sup> Dies ist zum einen auf die realgeschichtlichen Auswirkungen biologischer und evolutionstheoretischer Annahmen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts zurückzuführen.<sup>85</sup> „Diese Perspektive [war] in der Nachkriegspädagogik weitgehend diskreditiert.“<sup>86</sup> Darüber hinaus gründet die Ablehnung Miller-Kipp zufolge in einer, teils auf Reduktionismus- und Biologismusverdacht fußenden, teils auf Ängsten der „praktischen Unterminierung“ pädagogischer Wirksamkeit angesichts einer „naturwüchsigen Entwicklung“ beruhenden, „logisch ungeklärten Frontstellung“.<sup>87</sup>

### 3 Die Logik der evolutionstheoretischen Argumentation

Der obige rudimentäre Überblick über die Darwin-Rezeption im deutschsprachigen Raum<sup>88</sup> im 20. Jahrhundert zeigt, dass die Reaktionen auf die Evolutionstheorie in der Pädagogik zwar „heftig“<sup>89</sup> waren, die Rezeption aber primär analogisierend, weltanschaulich ausgerichtet und zeitweise äußerst problematisch ausfiel. Die Attraktivität des Darwinismus in der Pädagogik bestand bis weit ins 20. Jahrhundert primär in dessen Kombinierbarkeit mit religiösen Fragen wie jener nach dem Ursprung und dem Zielzustand der Menschheit.<sup>90</sup> Zusammenfassend lassen sich zwei Rezeptionszugänge der Evolutionstheorie in nicht-biologischen Disziplinen unterscheiden, wobei diese weder in scharfer Abgrenzung zueinander, noch in strenger zeitlicher Abfolge zu verorten sind.<sup>91</sup> Bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts war tendenziell die (1) *analogisierende Übernahme von evolutionstheoretischen Motiven* vorherrschend. Dabei wird auf „definitorische Merkmale des Evolutionsbegriffs [...] im übertragenen Sinne in grober *Analogie* zur darwinistischen Begriffsverwendung“<sup>92</sup> zurückgegriffen, um einen „einheitliche[n] Begriff von Evolution“ zu entwerfen, der „die anorganische, die organische [...] und die kultu-

<sup>83</sup> Miller-Kipp 1992, S. 34; z.B.: Biophilosophie, Erkenntnisbiologie, Psychobiologie, Verhaltensbiologie, Verhaltensökologie, Soziobiologie.

<sup>84</sup> Vgl. Scheunpflug 1999, S. 579; Becker 2011, S. 225.

<sup>85</sup> Vgl. Bernstorff 2009, S. 123; Scheunpflug 2001a, S. 34 f.

<sup>86</sup> Becker 2011, S. 225.

<sup>87</sup> Alle Zitate: Miller-Kipp 1992, S. 33.

<sup>88</sup> Ausgeklammert wurde hier u.a. die Darwin-Rezeption des Chicagoer Pragmatismus. Vgl. dazu u.a. Baader 2005, S. 256 f.; Bernstorff 2012a; Bellmann 2005.

<sup>89</sup> Andresen/Tröhler 2001, S. 214, zit. n. Bernstorff 2009, S. 159.

<sup>90</sup> Vgl. Baader 2005, S. 68.

<sup>91</sup> Analoge Unterscheidungen nehmen Scheunpflug (1999, S. 579; 2001b, S. 23 f.), Becker (2011, S. 227 f.), Treml (1992, S. 27 f.) und Nipkow (2002, S. 670) vor.

<sup>92</sup> Sandkühler 1997, S. 964, Hervorhebungen A.N.

relle“ Evolution als „eine[n] strukturgenerierenden Prozess“<sup>93</sup> begreift. Nach dem Scheitern solcher Ansätze im Sozialdarwinismus werden sie jüngst in systemtheoretischer Orientierung wieder diskutiert.<sup>94</sup> Ausgehend von Soziobiologie und Evolutionspsychologie wurden in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts – in der Pädagogik insbesondere von Max Liedtke – nicht-biologische Fragestellungen und Gegenstände über die (2) *Synthese mit Erkenntnissen der Evolutionsbiologie* in naturalistischer Perspektive zu behandeln versucht.

Dem hohen Grad an Abstraktion und Spekulation geschuldet, sind evolutionäre Analogiebildungen wissenschaftlich stark umstritten.<sup>95</sup> Sie werden als „just so stories“<sup>96</sup> kritisiert, die zwar „auf den ersten Blick plausibel“<sup>97</sup> erscheinen, letztlich „aber nicht mehr als gelungene und [...] unbelegte Erzählungen“<sup>98</sup> bleiben. Auch die Synthese mit evolutionsbiologischen Erkenntnissen möge zwar „heuristisch [...] völlig legitim“<sup>99</sup> sein, in irgendeiner Weise selbstverständlich sei sie hingegen keineswegs.<sup>100</sup>

Die neue Phase evolutionsbasierter Theoriebildung, nicht zuletzt aufgrund der nicht mehr bloß analogisierenden Vorgehensweise, entfaltete allmählich einen eigenen Hegemonieanspruch. Hegemonie lässt sich aus der Sicht neuer Diskurstheorien als „the expansion of a discourse, or a set of discourses, into a dominant horizon of social orientation and action“<sup>101</sup> definieren. Die historische Analyse der Disziplinentwicklung der Pädagogik lässt den Schluss zu, dass ein evolutionistisches Entwicklungsverständnis bis 1945 durchaus hegemonialen Charakter hatte. Außerdem haben die ersten beiden Kapitel des Beitrags gezeigt: Evolutionstheorien bzw. evolutionstheoretische Prinzipien werden von Seiten zahlreicher nicht-biologischer Disziplinen in ähnlicher Weise aktiv integriert – den Grund dafür in der „imperialistische[n] Haltung“<sup>102</sup> der Naturwissenschaften zu suchen, ist unzureichend.<sup>103</sup> Interessant ist dabei, dass evolutionäre Argumentation nicht primär aus Gründen der *wissenschaftlichen* Aussagekraft überzeugt, es sich vielmehr auf *diskursiver* Ebene zu „lohlen“ scheint, auf evolutionstheoretische Begriffe, Aussagen

<sup>93</sup> Alle Zitate: Miller-Kipp 1992, S. 84. Vgl. auch Toepfer 2010a, S. 126 f.

<sup>94</sup> Vgl. Nipkow 2002, S. 670; Scheunpflug 2002, S. 649.

<sup>95</sup> Vgl. Toepfer 2010b, S. 255; Hampe 2010, S. 277.

<sup>96</sup> Stephen Jay Gould im Bezug auf die „Erklärungen des Adaptionismus“. Zit. n. Merz-Benz 2010, S. 322.

<sup>97</sup> Merz-Benz 2010, S. 322.

<sup>98</sup> Ebd.

<sup>99</sup> Ebd., S. 29.

<sup>100</sup> Vgl. ebd., S. 33; vgl. auch Kutschera 2009, S. 269; Langner 2014, S. 9.

<sup>101</sup> Torfing 1999, S. 101.

<sup>102</sup> Vollmer 1995, S. 29.

<sup>103</sup> Vgl. Merz-Benz 2010, S. 313; Kronfeldner 2010, S. 112 f.

oder Modelle zurückzugreifen. Im Folgenden soll – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – anhand von einigen Punkten das dahingehende Potenzial der evolutionstheoretischen Argumentation im geistes- und sozialwissenschaftlichen Diskurs illustriert werden.

Das wohl wichtigste Charakteristikum eines evolutionstheoretisch gerahmten Arguments ist dessen „überraschende Einfachheit“<sup>104</sup> und das damit einhergehende Potenzial, Komplexität zu reduzieren. Was Vollmer mit Bezug auf Einstein und Dirac als die „Eleganz [und] Schönheit einer sparsamen Theorie“<sup>105</sup> bezeichnet, trifft auf die Evolutionstheorie zu, die sich im Wesentlichen auf das Prinzip der Variation, Selektion und Stabilisierung reduzieren lässt.<sup>106</sup> Diese ‚Sparsamkeit‘ ermöglicht eine hohe Anschlussfähigkeit: Das evolutionstheoretische Paradigma bietet sich *für simple und vereinheitlichende Erklärungen* an, indem es mit den Begriffen von Variation, Selektion und Stabilisierung „diskursive Elemente [anbietet], die sich aufgrund ihrer zahlreichen unmittelbaren Anschlussmöglichkeiten als komplizierte und infolgedessen – weil sie verschiedenste komplexitätsreduzierende Zugänge öffnen – als außergewöhnlich interpretationsoffene Elemente konstituieren.“<sup>107</sup>

Die Reduziertheit der evolutionstheoretischen Argumentation und das damit einhergehende Potenzial, unterschiedliche Sachverhalte zu vereinheitlichen, führt dazu, dass unter Berufung auf das evolutionäre Prinzip Argumente vermeintlich *universal* werden, indem sie in einen größeren Zusammenhang eingebettet scheinen. „Mit diesem Impetus trägt ‚die‘ Evolutionstheorie die jüngste wissenschaftsgeschichtliche Integrationsbewegung [...] und läuft [...] auf eine ‚große evolutionäre Systemtheorie‘ (Gest) zu.“<sup>108</sup> So wird eine Totalität wieder eingeführt, die mit der Fragmentierung und Pluralisierung, der Entzauberung der Welt als ein kosmologisches Ganzes, im 18. Jahrhundert verloren gegangen war.<sup>109</sup> In der Synthese mit diesem „Ensemble totalisierender Effekte“<sup>110</sup> lässt sich die eigene Position aus dem fragmentarischen Dasein herauslösen und in die hegemoniale Totalität einflechten. Kronfeldner bezeichnet dies als „Big picture synthesis“<sup>111</sup> und stellt fest: „Concepts that allow knitting the bits and pieces together are very likely much

---

<sup>104</sup> Buskes 2008, Vorwort.

<sup>105</sup> Vollmer 1995, S. 36.

<sup>106</sup> „Tatsächlich ist die Geschichte des Darwinismus eine Geschichte der Vereinheitlichung bestimmter Phänomene durch ein Argumentationsmuster.“ (Wild 2014, S. 111).

<sup>107</sup> Nonhoff 2006, S. 233.

<sup>108</sup> Miller-Kipp 1992, S. 40.

<sup>109</sup> Vgl. Laclau/Mouffe 2012, S. 128.

<sup>110</sup> Ebd., S. 140.

<sup>111</sup> Kronfeldner 2010, S. 122.

welcome.“<sup>112</sup> Insofern kann die Evolutionstheorie als wissenschaftliche Revolution im Sinne Thomas S. Kuhns bezeichnet werden: „Kennzeichnend für derartige wissenschaftliche Revolutionen ist es, dass sie zuvor isolierte Forschungsgebiete zusammenführen, dass sie zahlreiche neue Fragen aufwerfen und nicht zuletzt die Welt in ein neues, schärferes Licht tauchen.“<sup>113</sup>

Des Weiteren bedient sich evolutionäre Argumentation des Prinzips der Zirkularität – Kuhn zufolge eine „Methode der überredenden Argumentation“.<sup>114</sup> Dabei wird der eigene evolutionäre Theorieansatz im Rahmen der als universal vorausgesetzten Evolution hergeleitet; dasselbe Paradigma also quasi „zur Verteidigung eben dieses Paradigma“<sup>115</sup> verwendet.<sup>116</sup> Die so begründete Theorie wirkt „sehr überzeugend, oft sogar zwingend.“<sup>117</sup> Damit erfüllt die Evolutionstheorie eine zentrale Voraussetzung zur hegemonialen Artikulation: „Im Zentrum der hegemonialen Forderung steht ein diskursives Element, das als symbolisches Äquivalent des Allgemeinen dient.“<sup>118</sup> Dadurch, dass ein totalisierender Deutungskontext, ein „kosmisches Gesamtbild“<sup>119</sup> geschaffen wird, lässt sich auf eine vermeintliche „von den Gesetzen der Evolution diktierte tendenzielle Bewegung [berufen,] die a priori die Bedeutung jedes Ereignisses fixier[t]“<sup>120</sup> – sogar dann, wenn in der Analogiebildung das evolutionäre Prinzip von den biologischen Spezifika befreit wurde.<sup>121</sup>

Mittels evolutionstheoretischer Argumentation kann so „theoretisch-diskursives Terrain [erklärt werden], das nicht nur sein eigenes charakteristisches Gebiet umfasst, sondern auch das, was es aus sich ausschließt – Kontingenz.“<sup>122</sup> Über ‚Variation‘ wird eine „morphologische Notwendigkeit“<sup>123</sup> suggeriert, wodurch alle potenziellen Entwicklungen evolutionstheoretisch erklärbar werden – nichts fällt aus dem Rahmen; Zufall, Kontingenz und Unvorhersehbarkeit gehören zum Programm. „Als Folge davon nimmt die Evo-

---

<sup>112</sup> Ebd., S. 119.

<sup>113</sup> Kuhn 1973/<sup>23</sup>2012, Einleitung.

<sup>114</sup> Ebd., S. 106.

<sup>115</sup> Ebd.

<sup>116</sup> Als Beispiel dafür: Der Neurophysiologe Wolf Singer antwortet auf die Frage, ob Kultur ein Erscheinungsbild der biologischen Evolution sei, mit: „Sie ist die Folge eines kontinuierlichen evolutionären Prozesses. *Wie sollte es denn anders gewesen sein?*“ (Singer 2003, S. 89, Hervorhebungen A. N.).

<sup>117</sup> Kuhn 1973/<sup>23</sup>2012, S. 106.

<sup>118</sup> Nonhoff 2006, S. 233.

<sup>119</sup> Vollmer 1995, S. 25.

<sup>120</sup> Laclau/Mouffe 2012, S. 69.

<sup>121</sup> Vgl. ebd., S. 63.

<sup>122</sup> Ebd., S. 60.

<sup>123</sup> Ebd.

lutionstheorie einen enzyklopädischen Charakter an: nichts an der menschlichen Gesellschaft, das ihr nicht eingeordnet werden könnte.<sup>124</sup>

Alle diese Faktoren führen dazu, dass nicht selten auch in den Sozial- und Geisteswissenschaften eine *Deutungshoheit naturwissenschaftlicher Zugänge* postuliert wird.

„Each of these enterprises [sozial- und geisteswissenschaftliche Theorien, A.N.] has contributed something to understand the human condition. [...] But never – I do not think that too strong a word – have social sciences been able to embed their narratives in the physical realities of human biology and psychology, even though it is surely there and not some astral plan from which culture has arisen.“<sup>125</sup>

Kronfeldner stellt die Tendenz zur hierarchischen Ordnung und der damit einhergehenden Forderung nach vertikaler Integration zwischen den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen fest: „So wie die Chemie mit der Physik als der fundamentaleren Wissenschaft kompatibel sein müsse, [...] seien die Anthropologie, Soziologie und Psychologie der Evolutionsbiologie anzupassen.“<sup>126</sup> Diese scheinbare Deutungshoheit grenzt Positionen und Argumente, die sich auf das evolutionäre Paradigma berufen, von vermeintlich weniger gut abgestützten, umfassenden und überzeugenden Positionen ab, was zu einer diskursiven Hegemonie – oder zumindest dem Versuch einer solchen – führt: „Sie [hegemoniale Artikulationen, A.N.] zeichnen sich dadurch aus, dass sie ins Terrain des Anderen eindringen, dass sie also von einem stets singulären Ort der Artikulation aus die Forderung anderer in Bezug auf das Allgemeine einverleiben.“<sup>127</sup>

#### 4 Die ‚Evolutionäre Pädagogik‘ um die Jahrtausendwende

Bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts erfreuten sich evolutionäre Begründungsmuster in der Pädagogik einer beachtlichen Popularität und waren äußerst einflussreich, etwa für die Herausbildung der Entwicklungspsychologie. Ab der ‚New Synthesis‘ in den 1970er Jahren stellte sich die Situation gänzlich anders dar – der nicht mehr auf Analogien, sondern auf evolutionspädagogischer Synthese beruhende Ansatz von Liedtke fand kaum Anschluss, aus Gründen, die bereits angesprochen worden sind. Dennoch bildete sich in den 1990er Jahren mit der ‚Evolutionären Pädagogik‘ ein abermaliger evolutions-theoretischer Ansatz in der Pädagogik heraus. Interessant ist dabei, dass

<sup>124</sup> Merz-Benz 2010, S. 316.

<sup>125</sup> Wilson 1998, S. 199.

<sup>126</sup> Kronfeldner 2008, S. 41; vgl. auch Merz-Benz 2010, S. 320.

<sup>127</sup> Nonhoff 2006, S. 138.



evolutionäre Deutungsmuster im pädagogischen Diskurs zwar wesentlich an Bedeutsamkeit eingebüßt haben, sich der *hegemoniale Deutungsanspruch* evolutionstheoretischer Ansätze der jüngsten Zeit aber umso deutlicher offenbart. Am Beispiel von Alfred K. Tremls Ansatz soll dies illustriert werden.<sup>128</sup>

Tremels Allgemeine evolutionäre Pädagogik basiert auf dem Prinzip einer interdisziplinären allgemeinen Evolutionstheorie und unterscheidet sich somit konzeptionell von Liedtkes Ansatz, der sich über die Synthese mit evolutionsbiologischen Daten definierte. „Jeder Versuch, naturwissenschaftliche Erkenntnisse für die Pädagogik fruchtbar zu machen, [...] läuft Gefahr, mit dem Etikett des ‚naturalistischen Fehlschlusses‘ versehen und ad acta gelegt zu werden.“<sup>129</sup> Sich dieser Gefahr bewusst, abstrahiert Treml das evolutionäre Prinzip von biologischen Implikationen und grenzt sich explizit von der Soziobiologie, „der härteste[n] Konkurrentin der Allgemeinen Evolutionstheorie“,<sup>130</sup> ab. Um dadurch nicht in die von ihm selbst angesetzte Kategorie der „vage[n] Analogien und Metaphern zurückzufallen“,<sup>131</sup> greift er auf eine dezidiert systemtheoretische Terminologie zurück.

Tremels Postulat, die Evolutionstheorie sei die letzte „Supertheorie“<sup>132</sup>, zeugt vom Anspruch seines Ansatzes, „umfassende letzte Erklärungssätze“<sup>133</sup> präsentieren zu können:

„Sie [die Evolutionstheorie, A.N.] ist, wie es scheint, die einzige und letzte große Theorie, die es nicht nur erlaubt, alles bisher uns bekannte (wissenschaftlich erworbene) Erfahrungswissen miteinander zu verbinden und zu erklären, sondern auch gedanklich auf wenige begriffliche Grundunterscheidungen und Grundannahmen zurückzuführen.“<sup>134</sup>

Das Ansinnen, auch in der Erziehungswissenschaft und der Pädagogik einen derartigen „Paradigmenwechsel“<sup>135</sup> zu vollziehen, manifestiert sich primär in

<sup>128</sup> Eine allgemeine inhaltliche Würdigung bzw. Kritik von Tremels Thesen kann hier nicht geleistet werden. Vgl. dazu u.a. Nipkow 2006, 2002; Voland/Voland 2002; Lüders 2004; Bellmann, 2005.

<sup>129</sup> Treml 2004, S. 47.

<sup>130</sup> Ebd., S. 63.

<sup>131</sup> Ebd., S. 55. Treml unterscheidet zwischen zwei ‚Stufen‘ der Analogisierung: (1) Der „vage[n] Analogie“ (Treml 2004, S. 53), welche über die Verwendung von Metaphern und Als-ob-Annahmen artikuliert wird, und (2) der „Abstraktion“ (ebd.) biologischer Erkenntnisse über das „Weglassen von Unterschieden und der Reduktion bzw. Extraktion von Merkmalen“ (ebd.).

<sup>132</sup> Ebd., S. 11.

<sup>133</sup> Nipkow 2006, S. 14.

<sup>134</sup> Treml 2004, S. 11.

<sup>135</sup> Treml 2002, S. 652.

der vehementen Abgrenzung zu anderen Theoriebildungen.<sup>136</sup> So konstatiert Tremml im Hinblick auf den aktuellen Stand der Erziehungswissenschaft als wissenschaftliche Disziplin eine Vielzahl von Desideraten. Er kritisiert die erziehungswissenschaftliche Methodik, die sich vornehmlich textimmanent vollziehe und so „zunehmend zu einer Wissenschaft von den Meinungen über Erziehung“<sup>137</sup> werde. Diese gehe „ins Uferlose“, mache dabei „viel mehr als metaphorische Antworten nicht – oder sagen wir lieber vorsichtiger: kaum – erkennbar“,<sup>138</sup> sondern verliere sich stattdessen in „Exegese und Moralisierung.“<sup>139</sup> Dieses Desiderat dergestalt aufzuklären, wie es der Erziehungswissenschaft bisher nicht gelang, offenbart sich als ‚hegemoniale Forderung‘<sup>140</sup> seiner Evolutionären Pädagogik: „Statt Erziehung mit Moral aufzuladen (was man billig genug haben kann), wäre schon viel erreicht, wenn es gelänge, die Möglichkeit von Erziehung wenigstens ein Stück weit zu verstehen und *wissenschaftlich* zu erklären.“<sup>141</sup> Unter Berufung auf empirische (Natur-)Wissenschaftlichkeit erhebt er den eigenen Ansatz über andere Positionen, die er „als eine Aneinanderreihung von – relativ beliebigen – Ideen, Absichten und konzeptionellen Entwürfen“<sup>142</sup> charakterisiert.<sup>143</sup> Im Anspruch der ‚Evolutionären Pädagogik‘, über die ‚Teleonomie‘<sup>144</sup> die Pädagogik von der „Tyrannei des teleologischen Denkens“<sup>145</sup> zu befreien, vollzieht Tremml eine Art Rundumschlag: Er charakterisiert die pädagogische Ideengeschichte seit Aristoteles als homogene Masse mit durchweg teleologischer Fundierung und versucht seinen Ansatz so in absoluter Abgrenzung als alleinstehende Alternative zu positionieren:

„Manchmal gibt es kritische Phasen in der Entwicklung des menschlichen Denkens, die dadurch gekennzeichnet sind, dass sich zwei völlig verschiedene, ja geradezu entgegengesetzte Wege gleichzeitig auftun. Die Dichte des Augenblicks kann aber nicht lange ausgehalten werden; die Bifurkation erzwingt, eine Richtung auf Kosten der anderen zu wählen.“<sup>146</sup>

---

<sup>136</sup> Vgl. Lüders 2004, S. 237.

<sup>137</sup> Tremml 2004, S. 8.

<sup>138</sup> Ebd., S. 7.

<sup>139</sup> Ebd., S. 8.

<sup>140</sup> Vgl. Nonhoff 2006, S. 214.

<sup>141</sup> Tremml 2004, S. 313, Hervorhebungen A. N.

<sup>142</sup> Ebd., S. 9.

<sup>143</sup> Vgl. Becker 2011, S. 226.

<sup>144</sup> ‚Teleonomie‘ definiert Tremml wie folgt: „Entstandene Varianten werden nach Massgabe ihrer Nützlichkeit (positiv oder negativ) selektiert. Man kann also Bestehendes erklären durch seinen Selektionsvorteil.“ (Tremml 2002, S. 656).

<sup>145</sup> Ebd., S. 652.

<sup>146</sup> Ebd.

Über eine „Innovationssemantik“<sup>147</sup> werden hier zwei sich konfrontierende Positionen konstruiert, wodurch eine „antagonistische Zweiteilung des symbolischen Raums“<sup>148</sup> geschaffen wird.<sup>149</sup> Diese Form der Abgrenzung definiert Nonhoff als „markanteste Eigenschaft jeder (offensiv-)hegemoniale[n] Strategie.“<sup>150</sup>

Obwohl sich Treml nur in abstrahierter Form des evolutionären Prinzips bedient, postuliert er quasi eine allgemeine und übergeordnete Gültigkeit seiner Thesen jenseits der von ihm beklagten Beliebigkeit, indem er betont, „dass man nur mutig genug abstrahieren muss und man wird in der Evolution auf den verschiedensten Ebenen die gleichen Muster entdecken.“<sup>151</sup> Der Schluss, dass aufgrund des Funktionierens der organischen Evolution nach dem Prinzip von Variation und Selektion sich auch auf der Emergenzebene der Kultur Merkmale davon offenbaren müssten, „die *allgemein* sind“, <sup>152</sup> ist nicht selbstverständlich, wie oben erörtert worden ist.

Die „Evolutionäre Pädagogik“ hat sowohl über sprachliche Mittel als auch auf der inhaltlichen Ebene „überzogene erkenntnistheoretische Erwartungen“<sup>153</sup> offenbart:

„Wir sind gegenwärtig Zeuge einer [...] Ideenevolution, eines interdisziplinären Paradigmenwechsels, der zumindest für die Sozial- und Geisteswissenschaften geradezu einer Revolution des Denkens gleichkommt.“<sup>154</sup>

Ob es Treml aber tatsächlich um eine „ausschließliche Grundlegung der Erziehungswissenschaft in einem evolutionären Paradigma“, <sup>155</sup> also um eine hegemoniale Positionierung geht, oder ob Tremls „Supertheorie-Postulat“, wie Nipkow fragt, am Ende nicht „anders gemeint [...] als formuliert“<sup>156</sup> sein könnte, ist letztlich Spekulation. Mindestens zwei Punkte sprechen allerdings gegen letzteres Votum.

Erstens: Der Einwand, es sei evolutionär riskant und würde letztlich keinen Sinn machen, ausschließlich eine „Theorieofferte“<sup>157</sup> aus dem Variationspool zu selektieren, da deren tatsächliche Nützlichkeit erst retrospektiv erfassbar

<sup>147</sup> Lüders 2004, S. 243.

<sup>148</sup> Nonhoff 2006, S. 221.

<sup>149</sup> Vgl. Lüders 2004, S. 237, 243.

<sup>150</sup> Nonhoff 2006, S. 221.

<sup>151</sup> Treml 2004, S. 55.

<sup>152</sup> Ebd., Hervorhebung A.N.

<sup>153</sup> Nipkow 2006, S. 17.

<sup>154</sup> Treml 2002, S. 663.

<sup>155</sup> Nipkow 2002, S. 671.

<sup>156</sup> Nipkow 2006, S. 14.

<sup>157</sup> Nipkow 2002, S. 674.

sei, leuchtet ein, löst aber das eigentliche Problem nicht.<sup>158</sup> De facto wird so nämlich auf der Meta-Ebene das evolutionäre Paradigma dennoch als die Totalität aller Phänomene erfassenden Deutungs- und Erklärungsrahmen postuliert, da wiederum alles der Funktion einer universalen Evolution unterstellt wird (vgl. Prinzip der Zirkularität im Sinne Kuhns). Nipkow stellt in diesem Zusammenhang berechtigterweise die Frage: „Wird der freie Wettbewerb von Theorien nicht bereits dadurch asymmetrisch, dass eine Theorie-offerte (in diesem Falle Tremls eigene) schon in ihrer Bezeichnung als ‚Suppertheorie‘ nobiliert wird?“<sup>159</sup>

Zweitens lässt sich die Frage aufwerfen, ob sich mit dem evolutionstheoretischen Argument – die letzte „Metaerzählung [...], die Lyotard verloren gegangen glaubte“<sup>160</sup> –, dem *per se* ein universaler Erklärungsanspruch<sup>161</sup> inhärent scheint, überhaupt ein nicht-totalisierender, also ein ‚partieller‘ Geltungsanspruch artikulieren lässt. Anders ausgedrückt: *Kann* man überhaupt evolutionär argumentieren, ohne einen diskursiven hegemonialen Anspruch zu vertreten? Ja, man könnte – die Alternative wäre ein „sektoraler Gebrauch“<sup>162</sup> Tremls Vorstoß, „die herkömmliche Pädagogik insgesamt evolutionstheoretisch zu rekonstruieren“,<sup>163</sup> geht darüber jedoch deutlich hinaus. „Von Hegemonie soll [...] nur dann gesprochen werden, wenn der mit einer umfassenden Forderung geäußerte Anspruch auf Vorherrschaft umgesetzt werden kann.“<sup>164</sup> Insofern ist es nicht zulässig, eine Hegemonie der ‚Evolutionären Pädagogik‘ zu behaupten. Sicher ist, dass sich Treml in umfassender Weise des hegemonisierenden argumentativen Potenzials evolutionstheoretischer Rezeption bedient hat – unabhängig von der Tatsache, dass sich eine paradigmatische Verwendung evolutionstheoretischer Prinzipien in der Pädagogik, „eine[m] der letzten Bollwerke des teleologischen Denkens“,<sup>165</sup> bislang nicht hat durchsetzen können.

Im Folgenden sollen zwei mögliche Gründe aus der diskursiven Realität analysiert werden, warum sich die ‚Evolutionäre Pädagogik‘ am Ende als „nicht anschlussfähig“<sup>166</sup> erwiesen bzw. nur geringe „kommunikative Resonanz“<sup>167</sup> erzeugt hat. Eine Antwort formuliert Treml selbst: *die Terminolo-*

<sup>158</sup> Vgl. Nipkow 2006, S. 16.

<sup>159</sup> Ebd., S. 14.

<sup>160</sup> Scheunpflug 2002, S. 649.

<sup>161</sup> Die „Allgemeine Evolutionstheorie und Allgemeine Systemtheorie sind als Erkenntnistheorien mit universalem Geltungsbereich zu verstehen.“ (Scheunpflug 2001b, S. 41).

<sup>162</sup> Nipkow 2002, S. 671.

<sup>163</sup> Nipkow 2006, S. 672.

<sup>164</sup> Nonhoff 2006, S. 140.

<sup>165</sup> Treml 2002, S. 663.

<sup>166</sup> Treml 1992, S. 30.

<sup>167</sup> Treml 2002, S. 663.

gie.<sup>168</sup> Sowohl ‚Selektion‘ – „schlechtestenfalls fällt uns dazu die ‚Selektionsrampe‘ in Auschwitz, bestenfalls die ‚Selektionsfunktion‘ der Schule ein“<sup>169</sup> – als auch ‚Anpassung‘ – „auch der Begriff der Anpassung (Adaption) ist in pädagogischen Zusammenhängen sehr missverständlich, weil er irreführende Assoziationen weckt“<sup>170</sup> – sind im pädagogischen Kontext kaum diskursiv einzuarbeiten: „Das ist der Grund, warum Niklas Luhmann auf den Begriff der Anpassung völlig verzichtet und stattdessen von ‚Anschlussfähigkeit‘ [...] bzw. von ‚Fortsetzung der Autopoiese‘ spricht.“<sup>171</sup>

Unmittelbar daran schließt das zweite Problem an: *die diffuse Abgrenzung von ‚Evolutionärer Pädagogik‘ und Systemtheorie*. Auf der terminologischen Ebene kann die Demarkation über einen biologischen Jargon, aus Gründen, die Tremml selbst aufführt, offenbar nicht gelingen – folglich wäre sie auf der inhaltlichen Ebene zu vollziehen. Doch auch hier bleibt die Unterscheidung schwammig: Die Evolutionstheorie charakterisiert Tremml als Zeitdimension der „Luhmann’schen Theorietektonik“<sup>172</sup> und verortet sie somit als Teil innerhalb der „Allgemeinen Systemtheorie“<sup>173</sup>, welche Nipkow zufolge „bekanntlich seit längerem eine analoge umfassende Leistungsfähigkeit von sich selbst behauptet“<sup>174</sup>, wie die ‚Evolutionäre Pädagogik‘. Tremml entzieht so seinem eigenen Entwurf, einer pädagogisch ausgerichteten Allgemeinen Evolutionstheorie, den Boden:<sup>175</sup>

„Evolutionäre Pädagogik beginnt mit einer geradezu naiv-realistischen Existenzaussage: *Es gibt Erziehung* (Unterricht, Lehre) und fragt dann in einem nächsten Schritt allerdings verwundert: *Wie ist das möglich?*“<sup>176</sup>

Echte ‚Verwunderung‘ provoziert ein solcher Duktus in der Pädagogik seit den 1980er Jahren allerdings kaum mehr – die ‚Evolutionäre Pädagogik‘ rannte damit vielmehr offene Türen ein: Im Bereich der Allgemeinen Pädagogik bediente bereits die Systemtheorie den theoretischen Bedarf nach Möglichkeiten des Umgangs mit Pluralität und Kontingenz. Die Frage, „Wie

<sup>168</sup> Im Begriffskorpus der Evolutionären Pädagogik sind systemtheoretische Terminologien deutlich vorherrschend. Vgl. Scheunpflug 2001b, S. 31 f.; Tremml 2004, S. 56 f. Von der Evolutionstheorie beibehalten werden v.a. die Begriffe: ‚Variation‘, ‚Zufall‘, ‚Selektion‘ und ‚Stabilisierung‘.

<sup>169</sup> Tremml 2002, S. 665.

<sup>170</sup> Ebd., S. 666. Vgl. auch Bellmann 2005, S. 69.

<sup>171</sup> Tremml 2002, S. 667.

<sup>172</sup> Tremml 2004, S. 55.

<sup>173</sup> Ebd.

<sup>174</sup> Nipkow 2006, S. 13.

<sup>175</sup> Vgl. ebd.

<sup>176</sup> Tremml 2002, S. 656, Hervorhebungen A.N.

ist Erziehung möglich?“,<sup>177</sup> haben Luhmann und Schorr schon 20 Jahre vor Tremml gestellt. Luhmanns populäre These des Technologiedefizits hat bis in die Gegenwart pädagogischen Signalcharakter und hat nicht nur zu einer Reflexion über zentrale pädagogische Begriffe wie Bildung und Erziehung geführt,<sup>178</sup> sondern Kiper zufolge auch maßgeblichen Einfluss auf die erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis gezeitigt.<sup>179</sup> „An analogy should be *heuristically fruitful*, i.e. leading to *new descriptions*, explanations, or at least *new problems*.“<sup>180</sup> – auf die ‚Evolutionäre Pädagogik‘ trifft dies nicht zu. Andere evolutionär argumentierende Theorieansätze wie die Systemtheorie oder der Konstruktivismus decken den Bedarf schlichtweg schon ab.<sup>181</sup>

## Ausblick: Evolutionstheorie in paradigmatischer Absicht

Wird in *paradigmatischer* Verwendung auf eine evolutionäre Argumentation zurückgegriffen, geschieht dies mit einem holistischen Erklärungs- und hegemonialen Deutungsanspruch – sei es in analogisierender Verwendung wie in Ernst Haeckels ‚Welträtsel‘ (1899) oder bei Edward O. Wilsons auf evolutionsbiologischer Synthese beruhendem soziobiologischen Standardwerk ‚Consilience‘ (1989). In vielen nicht-biologischen Disziplinen scheint dies eine gewisse Attraktivität zu bergen – es gibt kaum eine nicht-biologische Disziplin, die in den letzten Jahren nicht aktiv an der interdisziplinären Rezeption von Evolutionstheorien beteiligt gewesen wäre, um partiell oder umfassend auf evolutionäre Begründungsmuster zurückzugreifen. Was in der Pädagogik vor dem Zweiten Weltkrieg in theologischer und teleologischer Färbung in ähnlicher Weise gut funktioniert hat, findet seit der ‚New Synthesis‘ in den 1970er Jahren – die sich auch in der Pädagogik durch den Wechsel des Rezeptionszugangs von Analogisierung zu Synthetisierung bemerkbar machte – kaum mehr Anschluss. Zwar verstärkte sich um diese Zeit die Bereitschaft, sich mit biowissenschaftlichen Disziplinen auseinanderzusetzen, allerdings vor allem im Zusammenhang mit Neurowissenschaft und Human-genetik – evolutionstheoretischen Konzepten kam dabei stets ein „marginale[r] Stellenwert“ zu.<sup>182</sup> Als Gründe dafür wurden die realgeschichtlichen Auswirkungen der evolutionstheoretischen Rezeption im 20. Jahrhundert und die für die Pädagogik wenig attraktiven sprachlichen Mittel der stärker naturalistisch und biologisch orientierten Rezeptionsansätze festgehalten. Die

<sup>177</sup> Luhmann/Schorr 1981, S. 37.

<sup>178</sup> Vgl. Lenzen 1997.

<sup>179</sup> Vgl. Kiper 2007, S. 102 f.

<sup>180</sup> Kronfeldner 2010, S. 118, Hervorhebungen A.N.

<sup>181</sup> Vgl. Bernstorff 2012b, S. 373.

<sup>182</sup> Becker 2011, S. 226.

„Evolutionäre Pädagogik“ – die wieder analogisierend argumentiert – erzeugte seit ihrem Aufkommen in den 1990er Jahren ebenfalls wenig Resonanz, was mit dem Fehlen von inhaltlichen Alleinstellungsmerkmalen in Verbindung gebracht werden kann. Ungeachtet ihrer effektiven Bedeutsamkeit im pädagogischen Diskurs lässt sich am Beispiel der sich über hegemoniale Argumentationsstrategien artikulierenden „Evolutionären Pädagogik“ das bis in die jüngste Vergangenheit bestehende Ansinnen beobachten, eine paradigmatische Verwendung des evolutionären Prinzips in der Pädagogik zu etablieren.

## Literatur

- Andresen, Sabine (2004): Vaterbild und Männlichkeit. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim/Basel, S. 1091-1107.
- Andresen, Sabine/Tröhler, Daniel (2001): Die Analogie von Menschheits- und Individualentwicklung. Attraktivität, Karriere und Zerfall eines Denkmodells. In: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik 77, H. 1, S. 145-172.
- Baader, Meike Sophia (2005): Erziehung als Erlösung. Transformationen des Religiösen in der Reformpädagogik. Weinheim/München.
- Becker, Nicole (2011): Evolutionäres Denken im Kontext erziehungswissenschaftlicher Diskussion. In: Engels, Eve-Marie/Betz, Oliver/Köhler, Heinz-R./Potthast, Thomas (Hg.): Charles Darwin und seine Bedeutung für die Wissenschaften. Tübingen, S. 225-241.
- Bellmann, Johannes (2005): Selektion und Anpassung. Lerntheorien im Umfeld von Evolutionstheorie und Pragmatismus. In: Benner, Dietrich (Hg.): Erziehung – Bildung – Negativität. Weinheim, S. 62-76.
- Benner, Dietrich/Brüggen, Friedhelm (2011): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.
- Bernstorff, Florian (2009): Darwin, Darwinismus und Moralphädagogik. Bad Heilbrunn.
- Bernstorff, Florian/Langewand, Alfred (2012): Einleitung in den Band. In: Bernstorff, Florian/Langewand, Alfred (Hg.): Darwinismus, Bildung, Erziehung. Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik. Berlin, S. 1-13.
- Bernstorff, Florian (2012a): Ernst Haeckel und die Moralphädagogen. In: Bernstorff, Florian/Langewand, Alfred (Hg.): Darwinismus, Bildung, Erziehung. Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik. Berlin, S. 93-112.
- Bernstorff, Florian (2012b): Evolution. In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidmarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn, S. 373-374.
- Böhm, Winfried (2004): Pädagogik. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 750-782.
- Böhm, Winfried (<sup>3</sup>2010): Geschichte der Pädagogik. München.
- Buskes, Chris (2008): Evolutionär Denken. Darwins Einfluss auf unser Weltbild. Darmstadt.
- Daumenlang, Konrad (1978): Entwicklung. In: Hierdeis, Helmwart (Hg.): Taschenbuch der Pädagogik. Baltmannsweiler, S. 194-214.
- Esser, Florian/Schröer, Wolfgang (2012): Der kindliche „Entwicklungsgang“. Kinderforschung und Sozialpädagogik um 1900. In: Bernstorff, Florian/Langewand, Alfred (Hg.): Darwinismus, Bildung, Erziehung. Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik. Berlin, S. 113-130.

- Gloger-Tippelt, Gabriele (2007): Entwicklung. In: Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel, S. 190-191.
- Hampe, Michael (2010): Philosophie. In: Sarasin, Philipp/Sommer, Marianne (Hg.): Evolution. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, S. 273-286.
- Ingensiep, Hans-Werner (2010): Evolutionstheorie in der Gesellschaft. Ethik. In: Sarasin, Philipp/Sommer, Marianne (Hg.): Evolution. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, S. 341-349.
- Kiper, Hanna (2007): Von der These über den Slogan zum Axiom – die Rede vom ‚Technologieedefizit‘ in der Pädagogik: Ursache für konzeptionelle Probleme der Disziplin? In: Hoffman, Dietrich/Gaus, Detlef/Uhle, Reinhard (Hg.): Mythen und Metaphern, Slogans und Signets. Hamburg, S. 99-116.
- Köhler, Tim (2012): Evolution und Entwicklung im Schulbuch um 1900. Eine moralische oder politische Frage? In: Bernstorff, Florian/Langewand, Alfred (Hg.): Darwinismus, Bildung, Erziehung. Historische Perspektiven auf das Verhältnis von Evolution und Pädagogik. Berlin, S. 51-70.
- Kuhn, Thomas S. (1973/<sup>23</sup>2012): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.
- Kutschera, Ulrich (2009): Darwinismus, Dobzhanskyismus und die biologische Theorie der Evolution. In: Borrmann, Stephan/Rager, Günter (Hg.): Kosmologie, Evolution und Evolutionäre Anthropologie. Freiburg/München, S. 255-270.
- Kronfeldner, Maria (2008): Trigger me. Evolutionspsychologie, Genzentrismus und die Idee der Kultur. In: Züricher Jahrbuch für Wissensgeschichte 4, S. 31-45.
- Kronfeldner, Maria (2010): Won't you please unite? Cultural Evolution and kinds of synthesis. In: Barahona, Ana/Suarez-Diaz, Edna/Rheinberger, Hans-Jörg (Hg.): The Hereditary Hourglass. Genetics and Epigenetics, 1868-2000. Berlin, S. 111-125.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1985/<sup>4</sup>2012): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus. Wien.
- Langner, Dietmar (2014): Welches Menschenbild sollten Pädagogen heute haben? In: Pädagogische Rundschau 68, H. 1, S. 3-27.
- Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik 43, H. 6, S. 949-967.
- Liedtke, Max (1972/<sup>4</sup>1997): Evolution und Erziehung. Ein Beitrag zur integrativen Pädagogischen Anthropologie. Göttingen.
- Lüders, Manfred (2004): Können Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht evolutionstheoretisch erklärt werden? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7, H. 2, S. 235-247.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard (1981): Wie ist Erziehung möglich? In: Zeitschrift für Sozialforschung 1, H.1, S. 37-54.
- Merz-Benz, Peter-Ulrich (2010): Soziologie und Sozialwissenschaften. In: Sarasin, Philipp/Sommer, Marianne (Hg.): Evolution. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, S. 313-326.
- Miller-Kipp, Gisela (1992): Wie ist Bildung möglich? Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt. Weinheim.
- Müller, Frank/Müller, Martina (2001): Pädagogik und „Biogenetisches Grundgesetz“. Wissenschaftshistorische Grundlagen des pädagogischen Naturalismus. In: Zeitschrift für Pädagogik 47, H. 5, S. 767-785.
- Müller-Wieland, Marcel (1964) (Hg.): Menschenbild und Menschenbildung. Texte Abendländischer Denker. Zürich.
- Nipkow, Karl Ernst (2002): Möglichkeiten und Grenzen eines evolutionären Paradigmas in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 5, S. 670-689.
- Nipkow, Karl Ernst (2006): Erziehung als Motor der soziokulturellen Evolution. Zur Würdigung des pädagogischen Denkens von Alfred K. Trembl. In: ZEP 29, H. 1/2, S. 11-18.



- Nonhoff, Martin (2006): Politischer Diskurs und Hegemonie. Das Projekt „Soziale Marktwirtschaft“. Bielefeld.
- Sandkühler, Hans Jörg (1997) (Hg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Hamburg.
- Scheunpflug, Annette (1999): Evolutionstheorie (Sammelrezension). In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 2, H. 4, S. 578-585.
- Scheunpflug, Annette (2000): Lernen. „Suchen“ Anlagen sich ihre Umwelt? In: Pädagogik 48, H. 1, S. 48-52.
- Scheunpflug, Annette (2001a): Biologische Grundlagen des Lernens. Berlin.
- Scheunpflug, Annette (2001b): Evolutionäre Didaktik. Unterricht aus system- und evolutions-theoretischer Perspektive. Weinheim/Basel.
- Scheunpflug, Annette (2002): Evolutionäre Pädagogik. Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 5, S. 649-651.
- Schmuhl, Hans-Walter (2010): Sozialdarwinismus, Rassismus, Eugenik/Rassenhygiene. In: Sarasin, Philipp/Sommer, Marianne (Hg.): Evolution. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, S. 366-375.
- Singer, Wolf (2003): Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Berlin.
- Toeffer, Georg (2010a): Generelle Evolutionstheorie. In: Sarasin, Philipp/Sommer, Marianne (Hg.): Evolution. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, S. 126-137.
- Toeffer, Georg (2010b): Kultur und Kulturwissenschaften. In: Sarasin, Philipp/Sommer, Marianne (Hg.): Evolution. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, S. 252-256.
- Treml, Alfred K. (1992): Zur Logik des evolutionstheoretischen Denkens in der Pädagogik. In: Adick, Christel/Krebs, Uwe (Hg.): Evolution, Erziehung, Schule. Erlangen, S. 27-35.
- Treml, Alfred K. (2002): Evolutionäre Pädagogik – Umrisse eines Paradigmenwechsels. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 5, S. 652-669.
- Treml, Alfred K. (2004): Evolutionäre Pädagogik. Stuttgart.
- Vollmer, Gerhard (1995): Auf der Suche nach der Ordnung. Beiträge zu einem naturalistischen Welt- und Menschenbild. Stuttgart.
- Wild, Markus (2014): Wer den Pavian nicht versteht ... Eine naturalistische Perspektive auf Wissen bei Mensch und Tier. In: Hügli, Anton (Hg.): Die anthropologische Wende. Basel, S. 105-129.
- Wilson, Edward O. (1998): Consilience. The Unity of Knowledge. New York.

### **Anschrift der Autorin**

Aline Nardo, M.A.  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungswissenschaften  
der Universität Basel und der Pädagogischen Hochschule FHNW  
Institut für Bildungswissenschaften,  
Universität Basel  
Riehenstrasse 154, 4058 Basel  
aline.nardo@fhnw.ch



Marcelo Caruso

## Performing Teaching Expertise and Disempowering Elementary Teachers in Late Enlightenment Spain

“Oh, education, foundation of the happiness of the republics and Men! Why are you left to the whim and misguided direction of unwary women and teachers who promote the wrong ideas instead of dispelling them!”<sup>1</sup>

Empowerment and disempowerment represent both processes and varying forms of relations. If, since Foucault's work, the concept of power has become relational,<sup>2</sup> supplanting more traditional ways of conceiving power as a fixed form of capital or almost as a thing, notions of both empowering and disempowering should also be reconsidered in terms of specific constellations of relations. For this purpose, one of the most illuminating dimensions of the concept of power is the differentiation between power and domination. Particularly, it is essential to think about the ambivalences of coercion and freedom together. Power is not primarily a direct exercise of force. In the words of the philosopher Byung-Chul Han, who eschews in some respects Max Weber's notion of power as the imposition of one's will: “Instead of proceeding against a certain act of the other, power influences and reworks the field of activities of the other in a way that the other voluntarily, without negative sanctions, makes decisions according to one's will”.<sup>3</sup>

Ontologically, “power” produces a “continuity of the self”: “Ego implements/ puts into effect his/her decisions in alter/the other. Through this, ego creates a continuity in alter”.<sup>4</sup> Overall, “power is a phenomenon of continuity. Power supplies the dominant part of the relation with a large presence of the self”.<sup>5</sup> Han differentiates influence from power: “Influence may be neutral in relation to power. The intentionality, typical for ‘power’ and the foundation

---

<sup>1</sup> Correo de Madrid 1787 (Nº113), pp. 553-554.

<sup>2</sup> Foucault 1982; Kögler 1994.

<sup>3</sup> Han 2005, p. 11.

<sup>4</sup> Ibid., p. 14.

<sup>5</sup> Ibid., p. 15.

of the continuity of the self, is not inherent to influence".<sup>6</sup> Following this, disempowerment may be described beyond a binary logic as the erosion of a field of activities that, until a certain moment, may have been considered to be largely autonomous. It is not about the 'loss' of power, but rather about a reconfiguration of power relations, whereby the construction of the field of continuity with an emerging (other) power is changing the very field of options and alternatives. This leaves, of course, enough space for resistance, yet in the very act of resistance, the continuity of the emerging dominant pole is confirmed, at least as a presence that has to be counteracted.<sup>7</sup> Disempowerment, as my argument contends, will unite both a moment of intentionality by an strengthening 'other' and the efficacy of changing the rules and possibilities in the decision-making process of the actors being 'disempowered'.

The continuity of the 'other' self in processes of disempowerment is certainly never absolute. If empowerment and disempowerment are relations, we should heed the fact that relations are "granted primarily by the other".<sup>8</sup> The otherness involved in relations is not an accident relative to an existent entity. Relations, being defined as "being-toward", as a modality of being, certainly need the others simply in order to exist.<sup>9</sup> Disempowerment of teachers, in this vein, will hint at processes of an intentional reconfiguration of existing ways of doing and saying, a reconfiguration that enables one particular self to be enlarged through the agency of these others. Disempowerment of teachers will also take into account schoolteachers as agents in this process of grappling with the intended rebalancing of a strengthening self.

I will present evidence of the enlargement of an emerging collective self, a group of teaching experts facing the resilience of Spanish elementary teachers at the end of the 18<sup>th</sup> century. In the historiography of Spanish elementary education, teachers and teaching reform rank high as major themes of the Spanish Enlightenment. Disputes between different groups of teachers and city and court officials have been repeatedly described as well.<sup>10</sup> A comprehensive analysis of these disputes in the light of elaborated considerations of power relations may add valuable insights to already-known descriptions of this situation. I will particularly focus on how the challenge of this emerging group shifted the 'being-toward' of these teachers. For this analysis, I will briefly describe in a first section the main actors in

<sup>6</sup> Ibid., p. 24.

<sup>7</sup> See an extensive discussion of this issue in: Ransom 1997.

<sup>8</sup> Gasché 1999, p. 13.

<sup>9</sup> Ibid.

<sup>10</sup> See Andioc 1996; Aymes 1985; Caruso 2010b; del Pozo Pardo 1988; Garcia Hurtado 2005; Imperato-Prieur 2000; Méndez Vázquez 2005; Ruiz Berrio 1984; 1994; Sánchez Giménez 1982.

this process of disempowerment: the collective identity of urban elementary schoolteachers, and the networks of the emerging experts challenging them. In a second section, I will present the main controversial techniques and ideas advanced by the new experts and how the teachers of the capital city, Madrid, grappled with them in conflict situations. I will then show the nationalization of this conflict in the mid 1790s and will focus on events taken place in the distant port city of Cadiz (Andalusia). To my knowledge, the history of the increasingly national reach of the new group of experts from Madrid has been largely ignored. In the final section, I will present the continuities of the ‘self’ these new experts produced and will contextualize it in broader transformations of school policies at the turn to the 19<sup>th</sup> century.

## **1 Early modern elementary schoolteachers in Spain: Power and writing skills**

Michel de Certeau has characterized the practice of writing as being a particular constellation of empowerment. As a practice of producing a text on paper and, in so doing, of having and reproducing an ‘own’ place – separated from the ‘outside’, from which the written text operates on reality – writing is a “model of a productive reason”.<sup>11</sup> Even if de Certeau’s theory of cultural practices is far beyond the mental and cultural horizon of Spanish elementary schoolteachers of the late 18<sup>th</sup> century, they would have accepted this formulation. The idea of relating writing to power, and founding one’s own power on the basis of the ability to write, would have been a confirmation of their self-image.

In early modern Spain, urban elementary teachers saw themselves above all as experts in writing. In the context of the expansion of the early modern state, a lot of paperwork had to be done. Although lawyers apparently benefited from the crown’s drive towards rationalization and accountability through writing, the bulk of paperwork still remained a profitable task for the lowest stratum of the early modern professional class: the notaries. These experts in legal formulas and terminology had vocational training and usually managed their own workshops and apprentices. Nonetheless, their income was rather modest and they needed to engage in activities other than their ‘profession’ in order to bridge the gap between their ‘decent’ status and their revenues.<sup>12</sup> Although some of them were able to participate in trade and lower administration by means of kinship and connections, the humblest group of these writers often had to open their own schools. In addition, there

---

<sup>11</sup> de Certeau 1988, p. 246; own translation.

<sup>12</sup> Pike 1972, pp. 93-96.

was an entire branch of commercial activities in the workshops of *copistas* dedicated to the reproduction of handwritten texts. Many students also earned some money copying all kinds of manuscripts.<sup>13</sup> As in the case of the notaries, some professional *copistas*, who could also have had some command of Latin, combined their work of reproducing manuscripts with teaching in their own schools. On the whole, in many cities, the emergence of a group of elementary schoolteachers developed outside of the Catholic Church and in close connection with specific calligraphic skills. In this sense, the self-image of schoolteachers as having founded their power on the ability to write was not only consistent with the sustained prestige of calligraphic skills in Spanish society, it also pointed at the main income source for these teachers as notaries and *copistas*, while also as schoolteachers. Acting very often as private schoolteachers offering their skills, they charged higher prices for teaching calligraphic skills that exceeded the price of religious instruction and reading lessons.

Schoolteachers often acted as experts at court hearings and on behalf of the administration – with the task of uncovering falsified documents. Following other models such as the one in France,<sup>14</sup> the state had a vested interest in protecting and regulating this branch of activity. The Spanish path of institutionalization began with an order by the crown creating the position of ‘major writer of privileges’ (*escritor mayor de privilegios*) on February 20, 1641. The institutionalization of elementary teaching advanced with the official establishment of the Brotherhood of Saint Cassian in Madrid in 1642, named after the Christian martyr Cassian of Imola (approx. 360–435).<sup>15</sup> In 1729 the crown organized a professional corps of experts in the capital and other cities to identify falsifications. The organization’s members had to be recruited from among the best urban schoolmasters.<sup>16</sup> Catholic rituals and ideals of piety certainly pervaded the teachers’ brotherhoods established in many cities following the model in Madrid; however, these organizations were completely independent of the Catholic Church, though they were at the same time dependent upon the work of the state apparatus. These organizations largely functioned like guilds: They regulated the mutual aid and relief of their members, the care of their surviving dependants, the examinations of the ‘apprentices’ and even the designation of the neighbourhood where newly examined teachers may open their own schools.<sup>17</sup> The official sanctioning of

---

<sup>13</sup> Bouza 2001.

<sup>14</sup> „Maître écrivains” 1775.

<sup>15</sup> For an account of the regulations issued in the years 1641 and 1642, see: Cotarelo y Mori 2004, pp. 182–203.

<sup>16</sup> Ibid., p. 38.

<sup>17</sup> Martínez Navarro 1982.

teachers as aides in state affairs had at least two effects. It linked the regulation of writing and its teaching with the regular supply of writing experts for the courts, and thereby gave the self-image of teachers as calligraphists an enduring base.

The teachers' organizations experienced an unexpected appreciation after the expulsion of the Jesuits from the Kingdom of Spain in 1767. The Jesuit order, although focused on higher learning in Latin, had had many elementary classes in their colleges.<sup>18</sup> Yet after the Jesuits' expulsion, the crown envisioned a new era of schooling shaped by the groups of secular urban teachers rather than by the Jesuits' competing Catholic order in the field of (elementary) education, that of the Piarists. Yet the new privileged position of these groups of teachers led to a stronger observation of their mode of schooling. A *Colegio Académico* of the elementary teachers of the city of Madrid replaced the old brotherhood in 1780.<sup>19</sup> Its aim was "to promote in the whole monarchy" the "perfect education of the youth".<sup>20</sup> The statutes, issued in 1781, established that model lessons and discussions among the schoolteachers should take place three hours each week.<sup>21</sup> These changes certainly increased the power position of the urban schoolteachers and reinforced their alliance with state policies.<sup>22</sup> Yet this happened in a context of enhanced intervention of the crown in almost all branches of policy. In an attempt to discipline the rather unruly urban population,<sup>23</sup> the crown had decided in 1778 to establish local councils of charity that also supervised the growing number of free schools for the poor, female schools, and the schools of the independent urban teachers.<sup>24</sup> On the whole, urban schoolteachers enjoyed a renewed power position at that time, though at the same time, they became an object of public scrutiny and concern, particularly in terms of their work techniques. Traditionally, these urban schoolteachers trusted an inherited pedagogy of imitation in order to teach calligraphic skills. Students had to copy from model samples of writings – called *muestras* – and, slowly, had to reach the degree of perfection of these models. The manuals the teachers had produced over the last two centuries, almost without exception, strongly recommended this

---

<sup>18</sup> Bartolomé Martínez 1980.

<sup>19</sup> Aymes interpretes the establishment of the Colegio Académico as a move towards an independent status of the schoolteachers regarding the Catholic Church. I strongly doubt this interpretation, because schoolteachers were already relatively autonomous in their practices and examinations. The only supervision by the church took place in the field of religious instruction. See Aymes 1985, p. 42.

<sup>20</sup> "Estatutos del Colegio Académico" 1781, p. V.

<sup>21</sup> Ibid., p. XIV.

<sup>22</sup> del Pozo Pardo 1988, pp. 286-287.

<sup>23</sup> See a general overview of this renewed policing of the population in: Vázquez García 2009.

<sup>24</sup> Andioc 1996, p. 74. For a general overview of the local schools see Sánchez Giménez 1982.

method. As irrefutable proof of its advantages, the teachers often included their own handwritten *muestras*.<sup>25</sup>

An ascendant group of teaching experts ignited a controversy against this tradition precisely by attacking the inherited tradition of the teaching of writing. We do not exactly know what moved the diplomat Juan Anduaga y Garimberti (1751-1822) to dedicate himself to the field of elementary education. He already had a secure position in the Foreign Service – he had worked in many European embassies – when he anonymously published an alternative system for teaching writing in the Royal Press in 1781.<sup>26</sup> As a protégé of the First Secretary of State, the Count of Floridablanca (1728-1808), one of the leading actors of the Spanish Enlightenment, Anduaga practiced his methods for teaching writing in a school for the children of the court's personnel from 1780 onwards. He intended to render the art of teaching writing more rational through the geometrical analysis of the formation of letters as a process of composition of very basic lines and forms. His proposal drew heavily upon geometric vocabulary and insisted on the fact that imitation of given models was not an efficient way to learn to write. He eliminated writing samples and their copy, the pride and joy of the urban schoolteachers, and relied more on explanations and operations of composition. A second, not anonymous edition of this book followed in 1783, demonstrating the attention his method attracted, at least among some members of the elite.<sup>27</sup> The schoolteacher and former soldier Juan Rubio (deceased 1805) conducted the school using Anduaga's proposals. Rubio himself was a fierce opponent of the traditional pedagogy, not only in the teaching of writing: His school in 1780 strongly emphasized orthography, also by rules, and Spanish grammar, again a rules-oriented form of knowledge.<sup>28</sup> In 1788, he published a slim but comprehensive manual for a renewed teaching of writing, reading, and arithmetic together with a general pattern for organizing schools.<sup>29</sup> This book, published in an edition of 1500,<sup>30</sup> showed that while the question of teaching writing may have initiated pedagogical controversies, the issues being discussed – techniques for grouping children, phonetically-based reading, general modes of instruction – largely exceeded this question.<sup>31</sup>

---

<sup>25</sup> For very informative examples, see Casanova 1650; Bueno 1690.

<sup>26</sup> Ruiz Berrio 1984, p. 44.

<sup>27</sup> Anduaga y Garimberti 1781.

<sup>28</sup> Anduaga y Garimberti 1790, p. 16.

<sup>29</sup> Juan Rubio 1788.

<sup>30</sup> Ruiz Berrio 1984, p. 46.

<sup>31</sup> I have presented an analysis of the role of this group of reformers in Caruso 2010a, pp. 142-150.



Indeed, some schoolteachers who were discontent with the state of things informally established their own independent academia of teachers around Anduaga and Rubio in 1786. In these groups, they presented and discussed the innovations as well as writing new textbooks.<sup>32</sup> The members of the academia have been considered the first “homogeneous body” in the field of school policies in Spain.<sup>33</sup> In fact, they agreed that the efficacy of elementary teaching was far from acceptable, and they condemned the slow pace of learning and poor results of the schools. They also supported Anduaga’s new principles of teaching. We do not know whether all schoolteachers participating in the new Academia were so adamant in eliminating all forms of copying; nonetheless, Anduaga and Rubio advanced a broad agenda of pedagogical reform that apparently attracted other teachers.<sup>34</sup> Traditional schoolteachers organized in the Colegio Académico, on the one hand and dissident schoolteachers and ‘experts’ organized in the Academia, on the other hand would shape the pedagogical debates in the city over two decades.

At the end of the 1780s, the power base of those schoolteachers organized in relatively autonomous Colegios Académicos began to be challenged by emerging actors in the field of elementary schooling. The public now eagerly discussed matters of education in general and about popular education in particular. The crown began to intervene in the field of innovations in schooling. At the intersection of these two groups, Anduaga and Rubio’s dissident Academia advanced a rather consistent alternative programme for the regulation of the teacher’s semi-professional status. A new ‘self’ challenged the consolidated power position of the schoolteachers.

## **2 Expanding the ‘self’: Rebalancing the relations between new experts and schoolteachers in Madrid**

The prestige of the new group of experts grew during the 1780s. Bishops from Toledo, Cordoba, Zaragoza, and Granada, among other notables, attended the public examinations at Rubio’s school in November 1789, marking a turning point in the publicity of the innovations.<sup>35</sup> Only in 1790 did the coexistence of the two groups of teachers in Madrid become openly conflicted. Anduaga published a speech in which he attacked “some deficiencies

---

<sup>32</sup> Anduaga y Garimberti 1790, p. 15.

<sup>33</sup> García Hurtado 2005, p. 82.

<sup>34</sup> For instance Vicente Naharro, then a schoolteacher in Madrid and, later on, the leading voice in the reform of the methods of teaching to read, expressed this. See Naharro 1820, p. VII.

<sup>35</sup> See Anduaga y Garimberti 1781, p. 23, footnote.

in the statutes the Colegio and the inobservance of those rules that should, without doubt, better the teachers and the instruction".<sup>36</sup> He clearly pictured the Colegio Academico as the major obstacle in the modernization of schooling. Of course, he sharply criticized the old method of copying samples of good writing as well: "What would we say about the ability of a painter who could paint only men and not women, who could draw a figure in only one position, and could not draw the clothes?"<sup>37</sup> Against these limitations of the pedagogy of imitation, the rules for forming letters would be superior to mechanical copying. His rational procedure would render possible the more or less autonomous individual development of all aspects of the art of writing, even of those not taught in schools.<sup>38</sup>

Anduaga's proposals gained momentum and this led to the remarkable establishment of eight Royal schools in the city of Madrid in December 1791. The royal treasury directly financed these model schools that would be staffed only by those teachers participating in Anduaga's Academia. Their purpose was to establish a new pedagogical norm for the whole country and in particular to establish schools in which other schoolteachers could learn and practice the new techniques. The Royal order mandated that the teachers of the traditional Colegio Academico had to discuss the new proposals in their meetings as well.<sup>39</sup> The direct involvement of the crown in the difficult and rather restorative years after the French Revolution went far beyond the general regulative function the state had exerted until then. Probably looking for a reassertion of state authority in troubled times, the state directly supported elementary schools and authorized the new proposals as the seed of a coming uplift of Spanish elementary schools. This was consistent with the prevailing ideology of regalism, whose core principle was "the state's pre-eminence and supremacy in relation to the Church, accompanied by its protection and support of the Church and its attendant institutions".<sup>40</sup> Although liberal historiography emphasized the reign of Charles III in Spain (1759-1788) as defining the classical enlightened era, from the point of view of elementary schooling, steady interest in education, including elementary schooling, within the elites only developed under his successor, the much-disparaged Charles IV (tenure: 1788-1808).<sup>41</sup>

---

<sup>36</sup> Ibid., p. 5, footnote.

<sup>37</sup> Ibid., p. 17.

<sup>38</sup> Ibid., p. 18.

<sup>39</sup> See Royal Order, December 25, 1791 in: Archivo Histórico Nacional (=AHN), Consejos, 13162.

<sup>40</sup> Paquette 2011, p. 6.

<sup>41</sup> Sánchez-Blanco 2007, pp. 235-252.

Now, official policy clearly followed the proposals of the new experts. Anduaga himself had proposed the royal protection of the reformed schools in 1789. In Anduaga's formulations:

"Rubio would prefer that you declare yourself protector of his school and put it under the powers of the First State Secretary so that his school would be free from the stories told by the Colegio Academico de Maestros de Madrid and from the intervention of the Council [of Castile, MC]; the reason is not to escape from this tribunal as such, but this Council is being influenced by the teachers. The Council with its authority and competencies would be the means of the gunshots of a so vicious body as the Colegio de maestros is at present".<sup>42</sup>

Apparently, the new group saw in the new possibilities opened by 'regalist' positions – namely direct intervention – a promising path of advancing their proposals. We do not know enough about the relations between the two groups of teachers in the 1780s. It seems that Anduaga still believed for a while that schoolteachers would accept his innovations. He still wrote to Floridablanca in 1789: "I will see how to convince the individuals of this Colegio: and this is only achievable with the perseverance, the time and the example of Rubio's school".<sup>43</sup> Yet after 1790, mistrust and derogatory comments clearly showed Rubio's intention of advancing over the power of traditional teachers. He wrote to Anduaga:

"I suppose that Your Excellency knows very well that nothing of this can be achieved without enormous difficulties as long as the schoolteachers lack good ideas, principles, vocation and the necessary conditions to form the hearts and to direct the potentials of the schoolchildren in the right way".<sup>44</sup>

He was convinced that teachers "will not do anything of avail".<sup>45</sup> These very low expectations encouraged him to openly push their pedagogical programme. The new method, Rubio asserted, would give them "order and exactness so that they will alter the course of routines and vulgarities they are accustomed to".<sup>46</sup> In sum, "the necessary reform of the schools should begin

---

<sup>42</sup> Letter from José de Anduaga to the Count of Floridablanca", January 8, 1789 in: AHN, 13162, vol. "Cuentas de gastos de la Escuela de San Isidro de Madrid y la de comitiva de Sitios Reales".

<sup>43</sup> Ibid.

<sup>44</sup> See Draft of an anonymous letter, evidently written by Juan Rubio for José de Anduaga, ca. 1792 in: AHN, Consejos, 13162, vol. "Establecimiento de las Reales Escuelas de comitiva, y de San Isidro de Madrid".

<sup>45</sup> Ibid.

<sup>46</sup> Ibid.

with instructed teachers” and “with removing those already working in the ignorance, vice and neglect, in which they are immersed, although this is highly difficult”.<sup>47</sup> Although the focus on schoolteachers was certainly crucial, the intentions of the reformers went beyond the sole emphasis on teachers’ backwardness: In Rubio’s plans for establishing model schools, parents should treat the new teachers with decorum as well, “without intervening in any form in the methods and practices of teaching; the inspection and reform, when necessary, will remain in the competence of the government”.<sup>48</sup> Teachers may have been the immediate opponents of the Academia’s plans; Anduaga, Rubio and their fellows reclaimed a measure of power over the definition of good practices that had to be differentiated from other actors’ expectations.

In the daily press, authors and readers openly criticized the behaviour and merits of the city schoolteachers<sup>49</sup> and they certainly registered Anduaga and Rubio’s competing model. One reader observed, “that the schoolteachers, with a few exceptions, persisted in using their old practices. Even worse is the effort the majority of them have made rejecting it [the proposed reform, MC] without serious reading and examination”.<sup>50</sup> In these public accusations, critics did not fail to point out the very foundation of the autonomy of the teachers: the self-organization of their training and recruitment and their practical monopoly on educational knowledge in the field of non-religious elementary education. One of the main provisions from the statutes of the traditional Colegio Academico was to act as a permanent academy for discussing educational and instructional subjects. Yet, as one anonymous assistant teacher put it, these meetings did not take place: “Where is our Academia? How many of the sessions have been? Where are the protocols and papers about the positions discussed and defended?”<sup>51</sup> For the traditional schoolteachers, these were not urgent questions. They openly lamented the challenge to their authority and function. One of them, probably keeping in mind Anduaga and Rubio’s projects, protested against the pressure coming from the innovators: “projects and inventions everywhere, only for the purpose of suffocating the poor schoolteachers”.<sup>52</sup>

---

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> Letter from Juan Rubio to José de Anduaga, July 30, 1788 in: AHN, Consejos, 13162, vol. “Cuentas de gastos de la Escuela de San Isidro de Madrid y la de comitiva de Sitios Reales”.

<sup>49</sup> See for instance the epistemic arguments of the traditional teachers in: *Correo de Madrid* 1789 (Nº295), pp. 2372-2376, particularly p. 2373.

<sup>50</sup> “Carta decimatercia” in: *Correo de Madrid* 1790 (Nº374), pp. 171-173, particularly p. 172.

<sup>51</sup> “Artículo III. Señor Editor” in: *Correo de Madrid* 1790 (Nº383), pp. 243-244, particularly p. 244.

<sup>52</sup> “Se nos ha remitido la carta siguiente” in: *Correo de Madrid* 1790 (Nº382), pp. 235-236, particularly p. 235.

The city's schoolteachers were not alone. Whereas the state pushed back against the group of innovators by establishing the new royal schools, other officials protected them. That was the case of the commissar for charity of the city, Ramón Carlos Rodríguez, apparently a schoolteacher himself, who repeatedly boycotted the work of the new eight royal schools of the city and became the strongest adversary of Anduaga and Rubio's ambitions. He was appointed in 1791 and after some months, during which he collected intelligence about the new created schools, Rodríguez unambiguously attacked the emerging power of the experts of the Academia in a December 1792 report to the Council of Castile. Taking advantage of the confusion of competences among different governmental bodies, Rodríguez ordered public examinations of the royal schools of the dissident Academia and named as official visitors for these examinations two teachers from the Colegio Academico.<sup>53</sup> He also proclaimed that these eight model schools, originally focused on the preparation of new teachers or the transformation of the old ones, should accept practically every poor student in their respective boroughs. In the view of the reformist teachers, crowded classrooms would prevent them from providing a renewed form of teaching. In his report justifying his decisions, Rodríguez culminated his offensive by mentioning the possibility that

"for the art of teaching His Excellency has a Colegio Academico de Primeras Letras, whose statutes have been approved by your Council and they leave nothing to be desired. The new Academia of these teachers is not needed because in the Colegio Academico the question of the best methods for the education of the children can be treated and decided".<sup>54</sup>

Apparently Anduaga's and Rubio's intentions of taking over the power of definition of good elementary schooling faced considerable opposition. The established Colegio Academico and the connections that Rodríguez had in the Council of Castile – then an administrative and judiciary body that competed with the First Secretary of State – led to scrutiny of the whole school situation in the city, in which a revision of techniques and discourse was underway to the disadvantage of the traditional schoolteachers. Whereas the schoolteachers in Madrid challenged this rebalancing of the field, news about the expansive work of the dissident Academia in the whole country also alerted the Colegio Academico.

---

<sup>53</sup> See Report by Rodríguez, December 1, 1792 in: AHN, Consejos, 13162, vol. "El cuidado de la enseñanza publica ..."

<sup>54</sup> Ibid.

### 3 The Academia goes national: Pedagogical missions

The national ambitions of both organizations in Madrid were not a secret. Just like the traditional Colegio Academico had the power to examine all candidates seeking certification as teachers, the decree establishing the new royal schools and institutionalizing the work of the Academia explicitly identified both decisions as being part of a prospective national norm of elementary teaching. Already in the 1780s, Rubio had helped to establish the new pedagogical system in some schools outside Madrid. His manual on teaching and school organization was originally written as instruction for the schools located in the territories of the Count of Ferrán Núñez in Andalusia. Now, after the success of the public examinations and the praise for the innovations in the daily press, some city councils directly requested support in introducing the new techniques in their schools.

Rubio led a group of reformers in charge of introducing the methods in other cities. As the events in Madrid had shown, the resistance of the teachers against the emerging power of this group of experts largely depended upon the existence of organizations (like the Colegio Academico) responsible for the regulation of teachers' work. In the case of the city of Toledo, where no teachers' guilds or teachers' academies existed, local schoolteachers themselves requested the presence of the experts from Madrid in order to perfect their own practices.<sup>55</sup> Yet this remained an exception in a landscape full of mistrust towards the new ascendant group. Early warnings of the difficulties of performing expert interventions in other cities were evident in the Castilian town of Talavera de la Reina. Juan Picornell (1759-1825), a well-known amateur educationist, who would become one of the early leaders of anti-colonial movements in South America a few years later, was sent there with the purpose of introducing the new teaching methods. The city council was disappointed in the changes, and local groups mobilized against Picornell's work. In a letter sent to the Court, the council lamented that the emissaries "do not read and write with the perfection they praised as the result of their teaching".<sup>56</sup> Picornell and his collaborators "annoyed the dispositions of the children with a mix of geometric, arithmetic and orthographical terms that they cannot understand at such early age".<sup>57</sup> They depicted the group as greedy, only interested in diverting money to their new schools, or, even worse, for "their fun and enjoyment".<sup>58</sup> Picornell himself blamed some of the

---

<sup>55</sup> Letter from the Count of Aranda, March 29, 1792 in: AHN, Consejos, 13162.

<sup>56</sup> Letter from the city council of Talavera de la Reyna, May 23, 1792 in: AHN, Consejos, 13162.

<sup>57</sup> Ibid.

<sup>58</sup> Ibid.

city officials for these “lies and stories”: “these three or four made some troubles to take us from here before the new schools are established”.<sup>59</sup>

Although Picornell may have been a true enthusiast of the reforms and may have acted zealously, the problems displayed in Talavera de la Reina extended well beyond the particular characteristics of the individuals involved. The work of Juan Rubio in the city of Granada in Andalusia evoked a similar pattern of opposition. Granada was certainly not an easy territory for reforms in the field of teaching writing. The city had a long tradition in calligraphy, promoted by the numerous royal offices located in the city. Rubio himself went to Andalusia in 1792 in order to propagate the new mode of teaching and conducted public sessions explaining the foundations of his proposals. Granada’s local teachers attended these sessions and went through an examination on the new methods. But in his celebratory report to the Court, Rubio warned against possible “divisions and varieties of teaching because this has to be uniform, that is the requirement of a normal school”.<sup>60</sup> He feared “relaxations” and proposed the adoption of unified regulations for teaching.<sup>61</sup> He did not trust the schoolteachers, an attitude he had consistently shown in Madrid. Adamant about the capacities of the schoolteachers as he was, he characterized the local teachers in his hometown of Jaén in Andalusia as being simply “demeaned”.<sup>62</sup>

Among his many pedagogical missions, the one Rubio accomplished in the port city of Cadiz was certainly significant. Cádiz was a quite prominent bourgeois city that had had a quasi-monopoly on trade with the South- and Central American Spanish colonies between 1717 and 1778.<sup>63</sup> Its considerable wealth still largely depended upon commercial activities, for which the command of writing and arithmetic was crucial. During the 18<sup>th</sup> century, the city council had had an active role in determining school policies in cooperation with the local teacher’s congregation. Although the establishment of the local guild of schoolteachers was older, it only gained regulatory functions on teachers’ work and local schools in 1713, when a limitation on the number of schools was introduced in agreement with the Jesuit padres.<sup>64</sup> The involvement of the city remained central after the expulsion of the Jesuits in 1767, with school policy now clearly a matter of public domain.<sup>65</sup> Although a

<sup>59</sup> Letter from Picornell to Rubio, May 30, 1792 in: AHN, Consejos, 13162.

<sup>60</sup> “Informe de la comision de escuelas de primeras letras de la ciudad de Granada sobre las reformas por el Nuevo metodo”, June 29, 1792 in: AHN, Consejos, 13162.

<sup>61</sup> Ibid.

<sup>62</sup> Letter from Rubio to the Count of Floridablanca, December 15, 1791 in: AHN, Consejos, 13162.

<sup>63</sup> Bustos Rodríguez 2005.

<sup>64</sup> Román Guerrero 1991, pp. 68-69.

<sup>65</sup> Ibid., p. 42.

Colegio Académico of the local teachers, following the model from Madrid, had existed since 1775, the role of the city government in the regulation of the local schools was stronger than in Madrid.<sup>66</sup> In light of these characteristics, it is not unexpected that local officials requested the introduction of the new methods. They mentioned the vital importance of a good education for the flourishing of local commerce, and moreover the fact that “each schoolteacher follows the system according to the practical customs and their concerns” as the reasons to invite the experts from Madrid. The intention of the officials was clearly to improve and to standardise the system of teaching in the city.<sup>67</sup>

One of the members of the city council, Francisco Huarte, strongly pushed for this move. Much has been published about education, he argued, but “there is no uniformity of ideas and no agreement on the judgements yet; each one follows the system that the practices, the customs and the concerns made him adopt.”<sup>68</sup> He proposed inviting one teacher who was experienced in the new techniques to pass on the rules of Anduaga and Rubio’s method to the local teachers. He also suggested buying the main calligraphic publication by Servidori, a work that had strongly inspired Anduaga in his proposals. “Through these means, those prejudiced in favour of other authors and ignorant of the new methods can be convinced of the utility and advantages of the new method proposed”.<sup>69</sup>

Rubio and his collaborator, Eugenio Luque, began their work in the city on April 23, 1792. They lectured extensively on the different parts of the new teaching plan.

“The seniority, afflictions and maybe the prejudices of some schoolteachers were the reasons for their frequent absence from these lessons and this will also be probably the reason that they may not have received it so completely as this city council wished. Yet the group of assistant teachers, who have continuously attended the lectures, may be realistically considered in their majority in the condition of knowing the ideas presented in this project”.<sup>70</sup>

The reference to the assistant teachers became a key issue in Rubio’s strategy for the imposition of his innovations. The statutes of the local Colegio Académico still anticipated the dominance of the schoolteachers over the as-

---

<sup>66</sup> Ordenanzas de los maestros 1776, p. 5.

<sup>67</sup> Letter from Josef Rodriguez, September 25, 1791 in: AHN, Consejos, 13162.

<sup>68</sup> Presentation by Huarte to the council of Cadiz in the session of September 27, 1791 in: Archivo Municipal de Cadiz (=AMC), caja 6416, fol. 2r.

<sup>69</sup> Presentation by Huarte to the council of Cadiz in the session of September 27, 1791 in: AMC, caja 6416.

<sup>70</sup> Protocol of the city council, July 12, 1792 in: AMC, caja 6416, fol. 8r.



sistant teachers, who merely were “apprentices”.<sup>71</sup> Rubio would exploit the fissure between these two groups for his own purposes.

The city officials’ overarching impetus determined the course of events:

“In order to implement this method with due severity, it would be most convenient that this distinguished City Council discusses and decides about the general adoption of the new teaching method in all schools. In no cases and with no excuses will the slightest infraction be tolerated in this respect. Without this requirement the schoolteachers would believe themselves to be free to choose the best method according to their principles and this would result in the strongest and most harmful discordance in the instruction because children, in their so frequently and unavoidable change of school, would find such differences in the school rules that would impede them fixing their learning. In view of this principle, it would be only consequential that the City Council assesses the extent of disposition and aptitude of the current schoolteachers for the establishment of the method”.<sup>72</sup>

A rebalancing of relations was fully underway; namely, a rebalancing of the power relations between the city council and the local schoolteachers. This rebalancing affected the autonomy of the schoolteachers who were further faced with the visiting experts from Madrid. The city decided that Juan Rubio should examine all teachers “privately” – not in a public ceremony. Only he, “at his satisfaction”, could assess the capacities of the teachers.<sup>73</sup> The resultant problem, namely, how to proceed against teachers incapable of or unwilling to accept the new method, was very controversial given the established cultural hierarchies between schoolteachers and teacher assistants within the teacher’s Colegio Académico: “The least violent (means) respecting their decorum and their livelihood would be to choose, in agreement with Juan Ruvio (sic), the best prepared assistant teachers”.<sup>74</sup> For the longer term, the Council wanted to appoint a school inspector to uncover the “slightest alteration” in the new method.<sup>75</sup> Rubio and Luque would also help in rearranging the schoolrooms and would inspect the school until they are “perfectly established”.<sup>76</sup>

The examinations took place in the summer of 1792. In his report to the City Council, Rubio found that four schoolteachers and one assistant teacher were “fully instructed in all the aspects of the new method”.<sup>77</sup> Four other school-

---

<sup>71</sup> Ordenanzas de los maestros 1776, p. 8.

<sup>72</sup> Report from July 12, 1792 in: AMC, caja 6416, fol. 8v-9r.

<sup>73</sup> Ibid., fol. 9r.

<sup>74</sup> Ibid.

<sup>75</sup> Ibid., fol. 11r.

<sup>76</sup> Ibid.

<sup>77</sup> Ibid., fol. 17v.

teachers “will need more time and application in order to understand it” and two others showed simply “lack of talent”.<sup>78</sup> Many of the assistant teachers, meanwhile, were acquainted with the new method “so that they could replace with advantage some of the schoolteachers”.<sup>79</sup> The exploitation of the rift between schoolteachers and assistant teachers thereby came fully to display. The City Council decided to distribute the best assistant teachers among the eleven schools that did not meet the new standard or only met it in part, and gave these assistants the title of a “lieutenant” of the school.<sup>80</sup> Contrary to tradition, schoolteachers could not fire their assistants without the explicit agreement of the authorities.<sup>81</sup>

The shift of criteria governing good teaching, which I have called the re-balancing of references, was fully underway. In 1793, the city school commission recommended that the schoolteachers “study seriously all branches of their profession because it is not sufficient to have good writing if they ignore the best, most convenient and simplest methods of performing it without requiring more time than required in its teaching”.<sup>82</sup> Actually, the commission observed that during the public examinations, the assistant teachers “acted as the only ones who posed questions and exercised all other functions of the schoolteacher”.<sup>83</sup> Only four of the eleven local schoolteachers attended these examinations, but the vast majority of assistant teachers did, showing the shift of power relations within the schools.<sup>84</sup>

For the schoolteachers under siege, this conflict was not only about the pride attached to the definition of the methods used in their ‘own’ school. Furthermore, the introduction of the new methods could now determine the appointment of teachers to schools.<sup>85</sup> Rubio was explicitly asked about the best candidates to fill the vacancies in two schools. Of course, the statutes of the Colegio Academico of the schoolteachers, whose procedures guaranteed the schoolteachers a good deal of certainty about appointments, were still in force, but this did not prevent Rubio, the expert from distant Madrid, from becoming one of the examiners for the appointment of the new teachers.<sup>86</sup>

---

<sup>78</sup> Ibid.

<sup>79</sup> Ibid., fol. 17r.

<sup>80</sup> Resolution of the council, n.d. in: AMC, caja 6416, fol. 18r-19r, and 21v-22r.

<sup>81</sup> Resolution about payments, August 4, 1792 in: AMC, caja 6416, fol. 26v.

<sup>82</sup> Report of the school commission to the City Council of Cadiz, December 16, 1793 in: AMC, caja 6416, fol. 378r.

<sup>83</sup> Ibid., fol. 378v.

<sup>84</sup> Ibid.

<sup>85</sup> Letter from Florencio Josef Cerruti to Juan Rubio, May 30, 1792 in: AMC, caja 4772, vol. “Memoriales sobre las Escuelas vacantes de Primeras Letras . . .,” fol. 6r.

<sup>86</sup> Protocol of the examinations by the board of examiners, June 20, 1792 in: AMC, caja, 4772, vol. “Memoriales sobre las Escuelas vacantes de Primeras Letras . . .,” fol. 23v-27r.

On the whole, the dynamics of disempowerment – as rebalancing references and redefining the field of possibilities for the Other – came into effect in the periphery of the kingdom through these pedagogical missions. It was not a mere question of teaching methods anymore; in the eyes of the city council members, the emergent group from Madrid held considerable ‘expertise’ in these matters. Their intervention called into question other traditional rules for schools and schoolteachers, like the criteria for appointments and the inherited hierarchies between the schoolteachers and their ‘apprentices’, the assistant teachers. The reforms introduced by Rubio may have had the convenient side effect of protecting the city’s power over local schools from being absorbed under the orbit of a society for the advancement of sciences and education established in Seville, as some scholars have pointed out;<sup>87</sup> yet for local schoolteachers, these interventions were real rearrangements of power that resulted in a stronger dependency upon a knowledge that they no longer controlled.

#### 4 The Academia’s victory and fail

I have not been able to find any data about the reception of the news coming from Cadiz and other Spanish cities that showed the advance of the group of experts organized in the Academia in Madrid. It is nonetheless quite plausible that organized schoolteachers in the capital city registered these events and even took advantage of the absence of Rubio, Luque, and Picornell during the year 1792. Also in 1792, the Count of Floridablanca, who was until then the most loyal protector of the group, had to quit his position as Prime Secretary of the State. The teachers organized in the Colegio Academico and their protector Rodríguez may have seen that their time was coming. They went on openly to criticize the legitimacy of the Academia and to suggest its absorption by the outgoing Colegio Academico.

In his offensive, Rodríguez openly asked whether the overlapping position of two different bodies supervising the schools in Madrid was a good idea, implying that the new creation under the protection of Anduaga, the Academia, should recede in favour of the authority of the Council of Charity under his charge. He could claim victory three years later. The Royal Order from April 27, 1795 established that all schools in Madrid had to follow the authority of the Council of Charity and separated the supervision of these schools from the office of the First State Secretary. Yet it also asked the Council of Castile to submit a report about the state and merits of the eight Royal schools of the

---

<sup>87</sup> Román Guerrero 1991, p. 43.

city *in comparison* to the other schools in the city based on extensive visitation and inspection of all of them.<sup>88</sup>

The visitation and inspection of all schools by a group of visitors including many teachers from local prestigious secondary schools took place in October 1796. Some results were quite unexpected. For instance, not all eight Royal schools officially working with Anduaga's and Rubio's methods followed their proposals. In addition, about one third of the schools of the Colegio Academico had adopted some of the new techniques.<sup>89</sup> On the whole, the resulting report was by no means favourable for the traditional teachers organized in the Colegio Academico, who had initiated the whole controversy about the comparative advantages of their methods. Although the special commission mentioned some major difficulties with the new methods, they acknowledged that the classification of children, the explanations of the teachers to the whole group of schoolchildren, the innovations in reading as well as the inclusion of new subjects like grammar, orthography and reasoned arithmetic – all of them characteristic of the schools related to Anduaga and Rubio's Academia – were rather positive. Comparison proved deeply disadvantageous for their opponents: "Regarding the schools of the Colegio Academico, we observed the strongest variation in the teaching methods of each school".<sup>90</sup> The whole report, also signed by Rodriguez as a member of the commission, was a harsh critique of the schoolteachers, who repeatedly affirmed, as an excuse, that they teach as the parents of their pupils wanted them to.

The traditional schoolteachers unintentionally admitted that a rebalancing of the references in the structure of their field of practice was underway. The members of the commission of inspectors observed that "some teachers [of the Colegio Académico, MC] have now classified the children in their schools, because they have experienced, without doubt, the advantages of this method established in the Royal schools".<sup>91</sup> But in their statement a few months earlier, these schoolteachers had condemned the practice of classifying children in homogeneous classes as "harmful" because due to this practice, teachers could no longer individually correct their schoolchildren.<sup>92</sup> Apparently, some schoolteachers of the Colegio Academico unintentionally

---

<sup>88</sup> Request of the Council of Castile, November 27, 1795 in: AHN, Consejos, 3027, fol. 65r-66v.

<sup>89</sup> See calculations published by Méndez Vázquez 2005.

<sup>90</sup> Report of the school commission to the Council of Charity, December 1, 1796 in: AHN, Consejos 3027, fol. 105v.

<sup>91</sup> *Ibid.*, fol. 107r.

<sup>92</sup> Statement of the teachers from the Colegio Academico, n.d. in: AHN, Consejos 3027, fol. 91r-91v.

counteracted the collective effort of their organization by shifting references and adopting some techniques advanced by Anduaga and his fellows.

The inspecting commission also criticized the Colegio Academico's examining teachers' power and uncovered some of their abuses, laying the foundation of the abolition of this rule some years later.<sup>93</sup> The commission determined that the best means for remedying the state of the city's schools would indeed be to have a unified direction of local schools, but under the direction of the Real Academica of the reformers, not under the rule of the Colegio Academico of the traditional calligraphists.<sup>94</sup> The commission explicitly demanded the adoption of statutes for the Real Academia and the transfer of "all faculties delegated in the Colegio Academico that have been misused".<sup>95</sup> Now officials clearly conveyed: The teachers from the Colegio Academico were not trustworthy, they neglected their activities and misused their competences.

In this context, even the traditional schoolteachers did not completely agree on the degree of intervention that the government should have or, in other words, the level of pedagogical autonomy they should have. In an angry dispute about the old and the new methods in the *Diario de Madrid* in the years 1796-1797, the schoolteacher T. M. heralded that "a good teacher should teach his pupils by the means his good sense recommends".<sup>96</sup> This plea for the state of things moved a colleague, calling himself *maestro antiguo*, to critically ask how he came to this idea: "my friend, my friend, the government is the only body entitled to dictate which teaching methods we should observe and the supreme tribunal of the nation has ordered them (on our request)".<sup>97</sup> The collective voice of the Colegio Academico, was definitely on the side of T.M.: "What is most useful and advantageous for a sound education is that teachers should be free in using other modes because they are responsible for fitting the precise and indispensable rules according to the talents and circumstances of their students".<sup>98</sup>

Considering this position, a perfect storm arose when Anduaga's Academia presented a draft for its statutes in March 1797 – probably written by that Juan Rubio. This document stipulated that the Academia should "mend, promote and exclusively direct the first teaching of the children in all dominions

---

<sup>93</sup> Report of the school commission to the Council of Charity, December 1, 1796 in: AHN, Consejos 3027, fol. 113r-114r.

<sup>94</sup> Ibid., fol. 115r.

<sup>95</sup> Ibid., fol. 117r.

<sup>96</sup> *Diario de Madrid* 1797 (Nº49), pp. 197-199, particularly p. 198.

<sup>97</sup> *Diario de Madrid* 1797 (Nº54), pp. 217-218, particularly p. 218.

<sup>98</sup> Report presented by the Colegio Academico, April 1796 in: AHN, Consejos 3027, fol. 99r.

of Her Majesty”.<sup>99</sup> The scope of the new challenge for the teachers in Madrid was even larger than the original group of only eight dissenting and protected schoolteachers may have indicated. It seemed quite possible that the old teachers, insisting on their rights in shaping teaching according to their particular needs and to the actual constellation of talents and levels in their schools, had unintentionally unleashed the zeal of many governmental bodies and even national regulation based on a unified, alien method.

The statutes of the Real Academia never came into effect, as was the case with many of the reform projects during these years. Neither did the Academia become the national authority it claimed for the whole nation. Nonetheless, the process of disempowering local schoolteachers had reached a point of no return. Probably exhausted after more than a decade of unresolved conflicts, the two groups asked for a fusion of both organizations in 1803. Now, the secretary of the Colegio Academico, Joseph Damian Gómez, the secretary of the Real Academia, Juan Rubio, and Carlos Ramón Rodríguez as Inspector of the city’s schools, together requested to reunite the two groups. The basis for this agreement was simple: Institutionally, the statutes of the Colegio Academico, the only ones ever approved by the authorities with all its rights of professional autonomy, should be adopted; yet in one decisive point, the traditional schoolteachers had to concede: Rubio’s reform programme, as defined in his publication from 1788, should become the basis for the work of the city’s schools.<sup>100</sup> This followed orders of the city to the city neighbourhoods explicitly making Anduaga and Rubio’s methods the standard procedure for all schools.<sup>101</sup>

Anduaga and Rubio’s Academia disappeared, but its reform proposals prevailed – which would be the lasting legacy of the conflict. One year later, in the Royal Order of February 11 1804, a board of examiners was established. This board took over one of the crucial functions of the old Colegio Academico: the examination of the candidates seeking a teacher’s diploma. Even worse for the position of the traditional teachers was the extensive liberalization of the profession. The Royal Order allowed all persons with a schoolteacher’s diploma to open a school wherever they wanted. Even if the Colegio Academico could send two teachers as examiners in the new board, another Royal Order from April 1806 separated virtually all members of the Colegio Academico from any examining position. The institutional disem-

---

<sup>99</sup> See “Estatutos de la Real Academia de Primera Educacion, y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras”, June 13, 1797 in: AHN, Consejos 3027, 122r-157v.

<sup>100</sup> Request from Rodríguez, Rubio and Gómez, November 15, 1803 in: AHN, Consejos 3027. I analyzed briefly this episode in: Caruso 2010b.

<sup>101</sup> Instructions to the borough officials for the inspection of schools, May 3, 1803 in: Archivo de la Villa de Madrid (=AVM), corregimiento, 1-154-24.

powerment of the Colegio Academico was nearly complete.<sup>102</sup> The pedagogical disempowerment through the recognition of the new norms regarding methods of organization persisted and now had institutional consequences. For the first time, Madrid's schoolteachers collectively had to accept alien norms produced by actors who themselves were not schoolteachers, as for example Anduaga. Once trapped in this dynamic, the next alien norm came rapidly: In 1803, the crown recommended a manual by the highly lauded calligraphist Torcuato Torío de la Riva (1759-1820),<sup>103</sup> who for a writing instruction using both rules for the formations of letters and samples of good writing for imitation as the guiding principle for elementary teaching in the whole monarchy.

## 5 Disempowerment as a relational category

For a long time, historiography has interpreted the events presented here as an episode of protection in the court with limited reach and consequences. For instance, Sylvie Imparato-Prieur argued that the end of Floridablanca's tenure as First State Secretary (1792) determined the decline of the methods of Anduaga and Rubio, and their replacement by Torío de la Riva.<sup>104</sup> We have seen that the Anduaga and Rubio's group still remained influential long after Floridablanca's protective hand disappeared from the political scene. Although the negative impact of the French Revolution may have led to a more restrictive educational policy, the break with a rationalizing and regalist policy was by no means decisive. The events presented here undoubtedly show a "more vital Spanish Enlightenment than in the decades before".<sup>105</sup> In addition, concerns about modernizing school practices remained. Not only Anduaga und Rubio's Academia pushed for the disempowerment of teachers; further actors argued in the same direction: A lawyer, for instance, requested after 1800 the distribution of his "instructions for the teacher" to all schools of the monarchy.<sup>106</sup> The idea that the organized schoolteachers, who cultivated the traditional pedagogy of writing, no longer monopolized pedagogical knowledge was widespread.

As I have shown, the category of disempowering as a rebalancing of doings and sayings can advance a less formalist account of the transformations of power relations in the field of elementary schooling than more institutiona-

---

<sup>102</sup> Ruiz Berrio 1970, 1994.

<sup>103</sup> Torío de la Riva 1801.

<sup>104</sup> Imparato-Prieur 2000, p. 251.

<sup>105</sup> Sánchez-Blanco 2007, p. 5.

<sup>106</sup> García Hurtado 2005, p. 80.

lized forms of disempowerment does. From a legalist and institutional point of view still predominant in the educational historiography, the disempowerment of schoolteachers took place in the years 1804-1806, when the crown took over the function of examining future teachers from the Colegio Academico and liberalized the teaching profession in the country. This was indeed an epochal transformation for the teachers – one that signalled a point of no return in their relationship to the state. Yet the category of disempowerment used here, pertaining to the relational dimensions of the production of continuity of an emerging ‘self’ with clear expansive intentions, shifted both the content and reach of the process of disempowerment. In this account, pedagogical autonomy, the question of the declining organizational and methodical power of the teachers, came to the forefront. The advance of the collective self of the experts pushing their methods and textbooks was a success, and the teachers had to accept the new, alien norms as being their own new norms for the first time.

Following the subtle shifting of norms and the changing cultural ascendancy of diverse groups, disempowerment was a process in which legitimate purveyors of educational knowledge were redefined. Transformations of this kind are not primarily to be found in legal documents, but rather in the readjusting of relations and references that produced other kinds of documents and traces. The schoolteachers in Madrid and in many other Spanish towns witnessed how their power of definition eroded vis-à-vis the new group acting as experts in the field of elementary schooling. Anduaga and Rubio’s efforts may have largely failed at changing the mode of teaching in the majority of Spanish elementary schools. Yet they changed for the first time the very field of legitimate pedagogical options and alternatives, truly reworking the field of activities related to elementary teaching. Schoolteachers increasingly had to come to terms with such reforms. Anduaga and Rubio created a rapport of continuity between their projects and some groups of teachers that had now to accept that their power of definition over the non-religious pedagogical knowledge was fading.

## Sources and Literature

### *Unpublished sources*

Archivo Histórico Nacional (AHN)  
Archivo Histórico de Cádiz (AHC)  
Archivo Histórico de la Villa de Madrid (AVM)



*Published Sources*

## Newspapers

Diario de Madrid (1788-1800)

Correo de Ciegos de Madrid (1786-1790)

*Books*

(1775): *Maître écrivains*. In: Diderot, Denis/Le Rond d' Alembert, Jean/Mouchon, Pierre (eds.): *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers*. Neuchâtel, pp. 906-910.

(1776): *Ordenanzas de los maestros del muy noble arte de primeras letras del numero de la ciudad de Cádiz*. Cádiz.

(1781): *Estatutos del Colegio Académico del noble Arte de primeras letras, aprobados por el Supremo Consejo de Castilla en 22 de diciembre del año 1780*. Madrid.

Anduaga y Garimberti, Joseph (1781): *Arte de escribir por reglas y sin muestras establecido de orden superior en los Reales Sitios de San Ildefonso y Valsain despues de haberse experimentado en ambos la utilidad de su enseñanza, y sus ventajas del metodo usado hasta ahora en las escuelas de primeras letras*. Madrid.

Anduaga y Garimberti, Joseph (1790): *Discurso sobre la necesidad de la buena educacion y medios de mejorar la enseñanza en las escuelas de primeras letras*. Madrid.

Bueno, Diego (1690): *Arte nuevo de enseñar a leer, escribir, y contar principes y señores*. Zaragoza.

Casanova, Joseph (1650): *Primer parte del arte de escribir, del Maestro Joseph Casanova, examinador de los maestros de dicho arte. Tratado primero del origen y excelencias del arte de escribir*. Madrid.

Naharro, Vicente (1820): *Arte de enseñar á escribir cursivo y liberal*. Madrid.

Rubio, Juan (1788): *Prevencciones dirigidas a los maestros de primeras letras*. Madrid.

Torio De La Riva, Torquato (1801): *Ortologia y diálogos de caligrafía, aritmética, gramática y ortografía castellana*. Madrid.

**Literature**

Andioc, René (1996): *Notas a la primera enseñanza en Madrid a finales del XVIII*. In: Aguilar Piñal, Francisco/Alvarez Barrientos, Joaquín/Checa Beltrán, José (eds): *El siglo que llaman ilustrado*. Madrid, pp. 73-85.

Aymes, Jean-René (1985): *Les "ilustrados" espagnols de la deuxième moitié du XVIIIe siècle et l'enseignement élémentaire. Etude comparative*. In: Aymes, Jean-René/Fell, Eve-Marie/Guereña, Jean-Louis (eds.): *Ecole et société en Espagne et en Amérique Latine (XVIIIe-XXe siècles)*. Tours, pp. 9-48.

Bartolomé Martínez, Bernabé (1980): *Las temporalidades de los jesuitas y sus estudios de gramática y primeras letras*. In: *Revista española de pedagogía* 128, pp. 95-103.

Bouza, Fernando (2001): *Corre manuscrito. Una historia cultural del Siglo de Oro*. Madrid.

Bustos Rodríguez, Manuel (2005): *Cádiz en el sistema atlántico: la ciudad, sus comerciantes y la actividad mercantil (1650-1830)*. Madrid.

- Caruso, Marcelo (2010a): *Geist oder Mechanik. Unterrichtsordnungen als kulturelle Konstruktionen in Preußen, Dänemark/Schleswig-Holstein und Spanien (ca. 1800-1870)*. Frankfurt/M.
- Caruso, Marcelo (2010b): *Technologiewandel auf dem Weg zur 'grammar of schooling'. Reform des Volksschulunterrichts in Spanien (1767-1804)*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, 5, pp. 648-665.
- Cotarelo y Mori, Emilio (2004): *Diccionario biográfico y bibliográfico de calígrafos españoles Vol. 1 (2 vols.)*. Madrid.
- de Certeau, Michel (1988): *Kunst des Handelns* (Translated by Ronald Voullié). Berlin.
- del Pozo Pardo, Alberto (1988): *El despostismo ilustrado y la escuela primaria*. In: *Ministerio de Educación y Ciencia (ed.): Educación e Ilustración. Dos siglos de reformas en la enseñanza*. Madrid, pp. 269-299.
- Foucault, Michel (1982): *Discipline and punish: the birth of the prison*. Harmondsworth.
- García Hurtado/Manuel-Reyes (2005): *Propuestas y proyectos educativos en torno a las primeras letras en España a finales del XVIII y principios del XIX*. In: *Dieciocho* 28, 1, pp. 67-91.
- Gasché, Rodolphe (1999): *Of Minimal Things. Studies on the Notion of Relation*. Stanford.
- Han, Byung-Chul (2005): *Was ist Macht?* Stuttgart.
- Imparato-Prieur, Sylvie (2000): *La enseñanza de las primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: Contenidos y métodos a través de algunos tratados de enseñanza*. In: *Contextos educativos* 3, pp. 235-252.
- Kögler, Hans Herbert (1994): *Michel Foucault*. Stuttgart.
- Martínez Navarro, Anastasio (1982): *Las primeras ordenanzas de la hermandad de San Casiano, de 1647*. In: *Revista de ciencias de la educación* 28, pp. 269-83.
- Méndez Vázquez, Josefina (2005): *Visita general de escuelas: evaluación de la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas de primeras letras de niños de la Corte en 1796*. In: *Dávila Balsera, Pauli/Naya, Luis María (eds.): La infancia en la historia: espacios y representaciones*. Donostia, pp. 229-238.
- Paquette, Gabriel B. (2011): *Enlightenment, Governance, and Reform in Spain and its Empire, 1759-1808*. New York.
- Pike, Ruth (1972): *Aristocrats and Traders: Sevillian Society in the Sixteenth Century*. Ithaca, New York.
- Ransom, John S. (1997): *Foucault's Discipline. The Politics of Subjectivity*. Durham, London.
- Román Guerrero, Rafael (1991): *La enseñanza en Cádiz en el siglo XVIII*. Cádiz.
- Ruiz Berrio, Julio (1984): *Enseignement primaire et 'Illustration' en Espagne. Le mouvement réformiste de San Ildefonso*. In: *Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung* 23, 1, pp. 43-50.
- Ruiz Berrio, Julio (1994): *Le processus de professionalisation des instituteurs primaires en Espagne (1780-1808). Le cas du mouvement de San Ildefonso*. In: *Paedagogica Historica* 30, 1, pp. 231-247.
- Ruiz Berrio, Julio (1970): *Política escolar de España en el siglo XIX (1808-1833)*. Madrid.
- Sánchez Giménez, Carmen (1982): *Las reformas educativas en el Madrid del siglo XVIII*. In: *Anales del Instituto de Estudios Madrileños* 19, pp. 391-426.
- Sánchez Giménez, Carmen (1979): *Recurso de los maestros de primeras letras de Madrid, quejándose de que los Padres Escolapios extendían la enseñanza fuera de los límites de su instituto, 1767*. In: *Anales del Instituto de Estudios Madrileños* 16, pp. 317-325.
- Sánchez-Blanco, Francisco (2007): *La Ilustración goyesca. La cultura en España durante el reinado de Carlos IV (1788-1808)*. Madrid.
- Vázquez García, Francisco (2009): *La invención del racismo. Nacimiento de la biopolítica en España, 1600-1940*. Madrid.

**Anschrift des Autors**

Prof. Dr. Marcelo Caruso  
Professur für Historische Bildungsforschung,  
Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften  
Unter den Linden 6 (Sitz: GS7), 10099 Berlin  
[marcelo.caruso@hu-berlin.de](mailto:marcelo.caruso@hu-berlin.de).



Joachim Scholz

# **Beiträge der geistlichen Schulaufsicht zur Professionalisierung der preußischen Elementarschullehrer im frühen 19. Jahrhundert**

## **1 Einleitung**

Obwohl die Geschichte des Lehrerberufes als Erfolgsgeschichte erzählt werden kann, vollzog sich der soziale Aufstieg und Statusgewinn, den Lehrerinnen und Lehrer in den letzten 250 Jahren sowohl im höheren als auch im niederen Schulwesen für sich verzeichnen können, als ein „stiller Sieg“ bei „laute[r] Klage“ (Tenorth). Diese Klage kam nicht nur aus der Lehrerschaft selbst, sondern begleitete auch die wissenschaftliche Auseinandersetzung. Ob als „Odyssee“ (Bungardt), als „Tabus über dem Lehrberuf“ (Adorno) oder als „Verachtung der Pädagogik“ titulierte (Ricken): Stets wurden auch die fragliche Würde, die Bevormundungen und die Machtlosigkeit des Berufes mitthematisiert.<sup>1</sup> Unter Bezugnahme auf abnehmende Wissensbestände, zweifelhafte Lehrerleitbilder und Habitus wird regelmäßig die Preisgabe professioneller Kernattribute des Berufsbildes behauptet. So droht das keineswegs feststehende Zugeständnis von „Professionalität“ im Lehrberuf immer wieder abhanden zu kommen, aktuell etwa durch standardisierte Verfahren der schulischen Leistungsmessung<sup>2</sup> oder durch Preisgabe pädagogischer Wissenstraditionen im Zuge der Umstrukturierungen der Lehrerbildung.<sup>3</sup> In der historischen Perspektive wurden ebenfalls Tendenzen einer „Entprofessionalisierung“ des Lehrerberufes diagnostiziert, wenn etwa für das 19. Jahrhundert die Abkehr von einem durch den Herbartianismus erstarkten methodenaffinen Schulmännerdenken und die Neuausrichtung an einer ausgewiesenen Gesinnungskultur reformpädagogischer Prägung als ein

---

<sup>1</sup> Tenorth 1992, Bungardt 1959; Adorno 1965; Ricken 2007.

<sup>2</sup> Waldow o. J. [2013], S. 43.

<sup>3</sup> Casale u.a. 2010, S. 53-59.

Prozess beschrieben wurde, mit dem sich der Anspruch auf Wissen und methodische Wissensvermittlung verlor.<sup>4</sup>

Im folgenden Beitrag wird mit dem Einfluss der geistlichen Schulaufsicht auf die Geschichte des Volksschullehrerberufes eine historisch belastete Beziehung fokussiert, das Verhältnis beider Berufsgruppen aber für den Zeitraum der Betrachtung gerade nicht als Entmachtung, bzw. als „Unterordnung des Schullehrers unter ein religiös verklärtes, pastoral-paternalistisches Regiment des Pfarrherrn“,<sup>5</sup> sondern als kollegial und damit produktiv und gewinnbringend für die Berufsgeschichte interpretiert. Schullehrerkonferenzgesellschaften, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Maßnahme der preußischen Volksschulreform Pfarrer und Lehrer in enge Verbindung brachten, werden dabei genauer in Betracht gezogen.

Bisherige Studien über die frühen Lehrergesellschaften vermitteln hier ein eher einseitiges Bild. Dass Schullehrerkonferenzen, aber auch Lehrerlesegesellschaften über das Verhältnis von Predigern und Schullehrern Auskunft geben, ist in der Forschung seit langem bekannt. Ihre Entdeckung durch die betont herrschaftskritische Lehrervereinsgeschichtsschreibung um 1900 hat sehr früh – zu einer Zeit, als die geistliche Schulaufsicht noch bestand und leidenschaftlich bekämpft wurde – das Streben nach Emanzipation der Lehrerschaft von der Bevormundung durch die geistliche Schulaufsicht betont. Autoren wie Albert Prentzel, Robert Rissmann und Konrad Fischer, für die zu Beginn des 20. Jahrhunderts der Wunsch nach Loslösung der Volksschullehrerschaft von der fachfremden geistlichen Schulaufsicht ein treibendes Motiv gewesen war, führten die Gründung von Assoziationen der Elementarschullehrer ein Jahrhundert zuvor auf Interessen zurück, die den eigenen gleichen. Diese frühen bildungshistorischen Studien zeichnen sich durch eine unzulängliche Belegpraxis aus, was später Einfluss auf die Fehleinschätzungen der erneuten wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Lehrergesellschaften hatte, die in den 1970er Jahren einsetzte. Christa Berg entwickelte damals an den keineswegs sorgfältig recherchierten Beispielen, die Rissmann zusammengestellt hatte,<sup>6</sup> die These von einer „staatsunabhängigen Selbstorganisation und der autodidaktischen Aus- und Fortbildung der Lehrerschaft, namentlich der der Volksschule“,<sup>7</sup> ohne zu bemerken, dass es zumeist nicht die

<sup>4</sup> Diesen „Wendepunkt der Berufsgeschichte“ (Tenorth 1986, S. 285) hat Felicitas Thiel als Deprofessionalisierungsgeschehen am Ideal und der Verkörperung des lebensreformerisch inspirierten Lehrers nachvollzogen, einer „Lebensform“, die sich durch Erweckung und persönliche Eignung viel mehr als durch (akademisch) erworbenes Wissen ausgezeichnet und die im „fundamentalen Widerspruch zur Anforderungsstruktur der Lehreraufgabe“ gestanden habe (Thiel 2007, S. 87, auch 76).

<sup>5</sup> Kuhleumann 1992, S. 231.

<sup>6</sup> Vgl. Rissmann 1908, S. 23 f.

<sup>7</sup> Berg 1975, S. 284.

bildungsbeflissenen Lehrer selbst waren, die den Zusammenschluss in Assoziationen arrangierten, sondern ihre Prediger.<sup>8</sup>

Anders als Berg hatte zur selben Zeit Ulrich Herrmann die starke Involviertheit von Geistlichen in den Lese- und Konferenzgesellschaften erkannt und betont; doch interpretierte er die frühen Lehrervereinigungen unter dem Gesichtspunkt der Heteronomie des Lehrerstandes.<sup>9</sup> Auch Herrmann unterstellte die Dominanz eines Spannungsverhältnisses zwischen Lehrern und Geistlichen und einen Emanzipationsdruck der Elementarlehrerschaft. Lehrerlesegesellschaften waren aus seiner Sicht „ein Ausbildungsinstrument in der Hand der Kirche“,<sup>10</sup> das Anteil hatte an der „drückende[n] Abhängigkeit von der geistlichen Schulaufsicht“. <sup>11</sup> Sie sollten, so Herrmann, „die fachliche Qualifikation des Lehrers fördern und vor allem seine Ergebenheit gegenüber den herrschenden staatlichen und kirchlichen Kräften sichern helfen“. <sup>12</sup> Etwaige professionsfördernde Aspekte der beruflichen Verbindung von Lehrern, Geistlichen und der staatlichen Schulverwaltung wurden in beiden Arbeiten ausgeblendet. Vielmehr beurteilten Berg und Herrmann die geistliche Schulaufsicht als einen Bestandteil der preußischen „Schule der Untertanen“ und bewerteten sie als Okkupation der schulischen durch eine fachfremde Instanz, was Folkert Meyer zur selben Zeit als besonders schwerwiegenden „Strukturdefekt“ der Volksschule des 19. Jahrhunderts bezeichnete. <sup>13</sup> Die Geistlichen hätten ihre schulische Aufgabe in erster Linie in der Befolgung obrigkeitlicher bürokratischer Maximen gesehen, während ihnen pädagogische Maßstäbe und Kompetenzen gefehlt hätten. Das waren nicht unberechtigte Argumente, nur trafen sie auf die Standeskonflikte, die seit der Mitte des 19. Jahrhunderts ausgetragen wurden, viel eher zu als auf die Situation ein halbes Jahrhundert zuvor, als die Bedingungen andere waren.

In den Schullehrergesellschaften, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts als Mittel der staatlichen Volksschulreform von Predigern gegründet und geleitet wurden, haben Prediger neue pädagogische Wissensbestände und Schulverbesserungsvorstellungen aufgegriffen und in erster Linie Elementarschullehrer mit einem spezifischen Berufswissen ausgestattet. Geistliche, die auf diese Weise ihre Tätigkeit in den Dienst der Entwicklung der modernen Volksschule stellten, beförderten die Autonomie der Pädagogik und die Professionalisierung der Lehrer. Diese These soll im vorliegenden Beitrag ausge-

---

<sup>8</sup> Vgl. Scholz 2011, S. 85-94.

<sup>9</sup> Herrmann 1977.

<sup>10</sup> Ebd., S. 483.

<sup>11</sup> Ebd., S. 481.

<sup>12</sup> Ebd.

<sup>13</sup> Meyer 1976, S. 91.

führt werden. Ausgehend von der Neubestimmung der Rolle des Volksschullehrers an der Wende zum 19. Jahrhundert wird zunächst dargestellt, wie der Lehrberuf in der Aufklärungsphase Ansprüchen begegnete, die über eine handwerklich routinisierte Tätigkeit und disziplinierende Adressierung der Schülerklientel hinausgingen und sich eine Wahrnehmung anbahnte, in der der Beruf des Volksschullehrers mit pädagogisch-professionellen Kompetenzen versehen war (Abschnitt 2). Am Fall der kurmärkischen Schulreform, die nach 1806 unter Ludwig Natorp durchgeführt wurde, wird ferner nachgezeichnet, wie in der Praxis der preußischen Landschulreform nur wenig später die gewonnene Aufwertung und Tätigkeitsbestimmung des Volksschullehrers in der staatlichen Schulreform einer preußischen Provinz zum Tragen kam (3). Die Rolle, die aufgeklärte und reformfreudige Prediger als praktische Schulreformer und berufskulturelle Vorbilder des Lehrerberufes spielten, wird dabei besonders berücksichtigt (4) und in einem Fazit als Stärkung des Lehrerberufes und Beitrag zur Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit im niederen Schulwesen interpretiert.

## **2 Vorstellungen der Aufklärungs- und Schulmännerpädagogen zum Volksschullehrerberuf**

Mit der zunehmenden pädagogischen Reflexion und der sich ausprägenden Sensibilität für die spezifischen Bedingungen des kindlichen Aufwachsens durch die Aufklärungspädagogik wurden neue Forderungen an die Tätigkeiten des Erziehens und Lehrens laut, die die Entstehung eines Berufsideals, das psychologisches Wissen und pädagogisches Können voraussetzt, beförderten. Wenn der Mensch nun als „ein weiches Wachs in den Händen der Natur und unsrer Erzieher“<sup>14</sup> bezeichnet oder der Erzieher bei Salzmann ermahnt wird, dass er „[v]on allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge [...] den Grund in sich selbst suchen“<sup>15</sup> müsse, sind das nur Beispiele für eine neue Sichtweise und grundsätzlich hohe Erwartungen an die pädagogische Reflexion und Einflussmöglichkeit. Das Berufsbild des Lehrers erhielt unter dem Einfluss der Ideen und der pädagogischen Reformbewegung im 18. Jahrhundert ein bestimmteres Profil und eigenes Tätigkeitsfeld. Im höheren und wenigstens konzeptionell auch bereits im niederen Schulwesen wurde der Beruf allmählich zur „Lebensstellung“<sup>16</sup> und auch in den Elementarschulen wurde der Aufgabenbereich des Lehrers inhaltlich sowohl wie hinsichtlich des Einsatzes von neuen Lehrmethoden, die aus psychologischer

---

<sup>14</sup> Villaume 1785, S. 31.

<sup>15</sup> Salzmann 1806, S. 17.

<sup>16</sup> Kopitzsch 1983, S. 43.



und anthropologischer Erkenntnis gewonnen worden waren, erweitert. In einer Untersuchung deutscher Schulordnungen und der pädagogischen Publizistik aus den 1970er Jahren wurde gezeigt, wie lebhaft die Frage nach den Aufgaben des Lehrers in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts diskutiert wurde und dass das Wissen, das bereits die Schulordnungen in der ersten Jahrhunderthälfte umrissen hatten, nunmehr von einer immer breiter werdenden Publizistik aufgegriffen und detailliert ausgearbeitet wurde.<sup>17</sup> Als ein Novum entstanden damals Zeitschriften für Volksschullehrer, die mit der pädagogischen Literatur bekannt machen und aus denen sich Lehrer einen Katalog angegebbarer Eigenschaften, Fähigkeiten und Kenntnisse erschließen sollten. Sind Verstandesgebrauch und Verstandesbildung in diesen Ratgebern noch überwiegend in einen generellen moralischen Tugendkatalog eingebunden, kann man Quellen, die die Praxis des Unterrichts beschreiben, Lehrerattribute entnehmen, die das praktische Können in den Vordergrund rücken. Von dem beispielhaften Lehrer Heinrich Julius Bruns an Friedrich Eberhard von Rochows Musterschule in Reckahn berichteten Besucher begeistert, wie dieser das Unterrichten als eine Kunstlehre verstand und ausübte.<sup>18</sup> Der Lehrer, so der allgemeine Tenor der Unterrichtsbeschreibungen und der daraus abgeleiteten Ratschläge, habe in seiner Tätigkeit bei der kindlichen Neugier anzusetzen, etwa „durch wohlbedachte Fragen die Aufmerksamkeit der Kinder zu erregen und zu unterhalten, das Nachdenken zu veranlassen und zu befördern, Begriffe zu erwecken und aufzuklären“. Der Autor dieser Charakterisierung, der reisende Gelehrte Anton Friedrich Büsching, bemerkt dazu: „[D]as verstehen nur sehr wenige, denn es ist eine Kunst, die viel Nachdenken, Mühe und Arbeit erfordert, aber auch allein den wahren und nützlichen Lehrer macht“.<sup>19</sup>

Es spricht für den Stellenwert der dem Volksschullehrer zugebilligten pädagogischen Kompetenz, wenn sie schon an der Schwelle des 19. Jahrhunderts nicht mehr hinter die des Lehrers an den höheren Schulen zurückgestellt wird. Der westfälische Prediger und Volksschulexperte Ludwig Natorp, der in diesem Beitrag als Schulreformer noch eine Rolle spielen wird, formulierte seine Auffassung vom Wert der Tätigkeit des Elementarschullehrers auffallend anspruchsvoll, indem er die sensiblen Vorgänge der Elementarbildung von der bloß noch unterweisenden Tätigkeit der Lehrer an höheren Schulen abgrenzt:

„Es ist ein entsetzliches, höchst verderbliches Vorurtheil, wenn man meynt, daß der Lehrer einer untern Classe weniger Geschicklichkeit zu haben brauche und nicht

---

<sup>17</sup> Vgl. Rosenbaum 1970, S. 127-137.

<sup>18</sup> Vgl. Tosch 2015.

<sup>19</sup> Büsching 1780, S. 320 f.

auf so viel Achtung und Ehre Anspruch machen dürfe, als der Lehrer einer höhern Classe oder einer höhern Schulanstalt. – Wenn ja ein Unterschied statthaben soll, so muss jeder Sachkundige der Meinung sein, dass gerade für den ersten Unterricht und die erste Bildung der Jugend in den untersten Klassen ein geschickterer und fähigerer Lehrer erfordert werde als für die Unterweisung und Bildung der reiferen und selbstthätigeren Jugend in einer höheren Klasse; und dass daher ein Elementarlehrer, der das ist, was er sein soll, ganz vorzüglich unsere Achtung verdient.“<sup>20</sup>

Solche Schilderungen illustrieren bereits den Vorstellungshorizont des in der Phase der Institutionalisierung der modernen Volksschule an der Schwelle zum 19. Jahrhundert sich herausbildenden „pädagogischen Establishments“<sup>21</sup> liberaler Schulmänner. Die Reformimpulse, die von dem Wirken dieser neuen Gruppe von Unterrichtsbeamten ausgingen, sind noch wenig erforscht. Vor allem wird oft übersehen, dass sehr viele der aufgeklärten Volksschulpädagogen und -praktiker Geistliche waren, und dass vor allem sie es gewesen sind, die moderne pädagogische Ideen vor Ort in den Gemeinden, aber auch von neu geschaffenen Schulverwaltungsinstanzen aus in die Praxis der Landschulen überführten. Indem ihre Konzepte zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung zunehmend die pädagogischen Kompetenzen des Lehrers betonten, waren sie nicht mehr, oder doch nicht mehr vorrangig, Herrschaftstechniken zur Gehorsamsbildung. Schulmänner aus der Geistlichkeit transportierten im Gegenteil Vorstellungen von der Würde des Amtes des Schullehrers, die auf spezifischen Tugenden, Kenntnissen und Fertigkeiten beruhten. Wo aufgeklärte Geistliche effektiv in das Schulreformgeschehen integriert waren, konnte ein produktives Verhältnis zum Lehrer entstehen, das den Professionalisierungsprozess beförderte und sich in lokalen Schulverbesserungen praxiswirksam niederschlug. Das ist, wie im Folgenden gezeigt werden soll, nach 1809 in der Kurmark Brandenburg der Fall gewesen.

### **3 Die Reform der kurmärkischen Lehrerbildung 1809-1816**

Die von der Aufklärungspädagogik erkannte und verkündete Bedeutung des Lehrers als eines für die Schulverbesserungen unbedingt zu berücksichtigenden Faktors stand am Ende des 18. Jahrhunderts in schulinteressierten Kreisen außer Frage, zugleich aber auch im Gegensatz zu der ungeregelten Praxis der Lehrerbildung. Aus- und Weiterbildung der Lehrer rangierten daher auf dem Plan der meisten Schulreformen an vorderer Stelle, da sie als effektive

---

<sup>20</sup> Natorp 1804, S. 55 f.

<sup>21</sup> Tenorth 2003.

und noch am einfachsten zu bewegendende Stellschrauben für Schulverbesserungsmaßnahmen galten. Doch auch Initiativen zur Lehrerbildungsreform hingen von der Einsicht und Handlungsbereitschaft des Landesherren oder der schulverantwortlichen Patrone ab. In Preußen war nach der militärischen Niederlage gegen Frankreich 1806 die Ausgangslage für Veränderungen günstig.<sup>22</sup> Die Reorganisation der Schulverwaltung wurde durch Umstrukturierung der oberen Behörden und den Ausbau mittlerer und selbst unterer Verwaltungsinstanzen (Geistliche und Schuldeputationen in den Provinzregierungen / Schuldeputationen in den Städten und Schulvorstände in den Gemeinden) betrieben. Das war Ausdruck zumindest des Versuches einer wirksameren Einflussnahme auf das Schulwesen als Ganzes.<sup>23</sup>

Die kurmärkische Schulreform setzte mit einer Personalentscheidung Wilhelm von Humboldts ein, der 1809 dem schon erwähnten Ludwig Natorp eine einflussreiche Stellung als beratendes Mitglied der Sektion für den Kultus und öffentlichen Unterricht in Berlin und zugleich als Oberkonsistorial- und Schulrat der Provinzregierung in Potsdam verschaffte. Mit Natorps Amt sollte eine wechselseitige Schnittstelle zwischen Zentralregierung und der Schulpraxis eingerichtet werden, die zum einen von Berlin aus leicht erreichbar war, zum anderen aber auch dem neuhumanistischen Postulat nach möglichst weitgehender Selbstverwaltung und aktiver „Teilnahme der Nation“ Rechnung trug. Für die Umsetzung des Reformprogramms im Elementarschulwesen versuchte Humboldt „Männer der Praxis“ zu gewinnen, und er hatte vornehmlich die lokale Geistlichkeit vor Augen, wie aus seinem dienstlichen Briefwechsel hervorgeht: „Die wichtigsten und unentbehrlichsten Werkzeuge zur Verbesserung der Land- und Bürgerschulen sind die Prediger, die sogar noch bei weitem mehr, als bis jetzt der Fall ist, thätige Mitarbeiter in denselben werden müssen“.<sup>24</sup> Der durch seine Publikationen und praktischen Reform Erfahrungen ausgewiesene Natorp sollte nun die Brücke von den lokal wirkenden Geistlichen zur Lehrerschaft schlagen.<sup>25</sup> Tatsächlich hatte Natorp dann in den Jahren seiner Tätigkeit in Brandenburg nicht nur an der Abfassung des Süvernischen Unterrichtsgesetzesentwurfes für Preußen und an der Konzeption der seminaristischen Lehrerbildung Anteil. Vielmehr

---

<sup>22</sup> Vgl. Schmitt 1999, S. 41 f.

<sup>23</sup> Vgl. Baumgart 1990, S. 58 f.

<sup>24</sup> Humboldts eigenhändiges Konzept zur Berufung des Predigers Natorp vom 14.03.1809. In: Humboldt (1920), S. 300.

<sup>25</sup> Natorps außergewöhnliches Engagement für die Volksschule und die Volksschullehrerschaft fußte auf seiner pädagogischen Sozialisation im Sinne der Aufklärung, seinem Einsatz für die neuhumanistischen Nationalbildungspläne und den zu jener Zeit rasch an Popularität gewinnenden Ideen Pestalozzis, und sie hatte einen reformpraktischen Hintergrund in den Erfahrungen, die er aus der Landschulreform in der Grafschaft Mark zuvor hatte gewinnen können (vgl. Heinemann/Rüter 1975, v.a. S. 112 und 138-142).

leitete er neben diesen bekannteren Ausschnitten seiner Tätigkeit<sup>26</sup> als Chef des Elementarschulwesens einer Provinz, der Kurmark, eine Unterrichtsreform sowie eine Initiative zur Volksschullehrerqualifikation ein, deren Hauptergebnis in der flächendeckenden Institutionalisierung eines vorseminaristischen Lehrerbildungsnetzwerkes durch die schulaufsichtspflichtigen Prediger bestand.<sup>27</sup>

Ausgangspunkt und juristische Grundlage der Initiativen war die Forderung des preußischen Generallandschulreglements von 1763 nach regelmäßigen belehrenden Konsultationen von Predigern und Lehrern. Diese Forderungen wurden von Natorp in einer Instruktion an die kurmärkische Geistlichkeit erneuert und inhaltlich ausgedehnt. Wie nicht anders zu erwarten, zeigte sich der überwiegende Teil der Adressaten unbeeindruckt, der Kreis der reforminteressierten Prediger war aber immerhin groß genug, um Folgeschritte einzuleiten. Aus den Quellen lässt sich eine nach Institutionalisierungsgrad abgestufte Lehrerbildungspraxis rekonstruieren, die von der Intensivierung und Methodisierung der Gespräche zwischen Predigern und Lehrern über zeitlich eng begrenzte Nachhilfekurse bis hin zu relativ dauerhaft angelegten Schullehrerkonferenzgesellschaften und privat geführten Lehrerseminaren reichte. Diese Institute bildeten schon bald ein Netz, das zeitlich vor der Gründung des zentralen Lehrerseminars für die Provinz (1817) seine größte Ausdehnung erreicht hatte und in der Etablierungsphase der seminaristischen Lehrerbildung noch bis gegen Ende der 1820er Jahre effektive Unterstützung bot. Über die Einrichtung von Schullehrerkonferenzgesellschaften in Brandenburg berichtete Natorp 1812 an Schuckmann, Humboldts Amtsnachfolger als Chef der Sektion:

Anlass gab demnach „die traurige Erfahrung, welche wir im Herbste 1809 bey der ersten Revision einer Reihe von Schulen von dem höchst traurigen Zustande des Volksschulwesens machten. Da wir, um das Uebel an der Wurzel anzugreifen, unsere Aufmerksamkeit vornehmlich auf die Schul-Lehrer richteten, u. unter diesen [...] die erforderliche Regsamkeit, das Streben zum Bessern, Liebe zum Amte u[nd] Berufsfreudigkeit sehr vermißten, so kamen wir auf den Gedanken, ob nicht eine heilsame Gährung in den Schulstuben hervorzubringen seyn möchte, wenn man die Schullehrer Cötus-weise zu Gesellschaften vereinigte, u. sie unter der Leitung eines Pfarrers amtliche Conferenzen halten ließe. Wir glaubten, das Beysammenseyn Vieler, das Beysammensein für einen bestimmten gemeinsamen Zweck, das Beysammensein zu einem ernsten u absichtlichen Conferieren werde manche unentwickelte Kraft eintragen, der Thätigkeit eine zweckmäßige Richtung geben, einen heilsamen Wetteifer hervorbringen, u. im Fortgange der Zeit hie u. da in einem

<sup>26</sup> Vgl. Thiele 1912.

<sup>27</sup> Die folgenden Ausführungen beruhen, wenn nicht anders vermerkt, auf detaillierten Analysen und ausgewählten Ergebnissen meiner Dissertationsschrift (vgl. Scholz 2011).

geistigern Kopfe ein edleres Ideal erzeugen. Auch glaubten wir, und wir haben uns nicht geirrt, daß mancher Pfarrer durch die Errichtung solcher Konferenzgesellschaften werde veranlaßt werden, dem Volksschulwesen näher zu treten, von den Fortschritten der neuern Zeit in der Schulerziehungskunde Notiz zu nehmen, sich mit dem Detail des Elementarschulwesens zu befreunden, u. in seinem Kreise auf eine für Andre erweckliche Art edlere Normen des Unterrichts und der Disciplin aufzustellen.“<sup>28</sup>

Natorp berichtet weiter, dass sich tatsächlich sowohl Prediger als auch Schullehrer fanden, die den vorgesehenen Schritten Folge leisteten und Gesellschaften bildeten. Den Predigern wurde bei der Abfassung der Vereinsstatuten freie Hand gelassen. Auch über die Arbeitsform, die in einzelnen Konferenzgesellschaften gewählt wurde, entschieden sie als Vorsteher selbst. So genannte Schulmeisterschulen, in denen eine rein instruktive Vermittlung stattfand, überwogen bald, denn etliche Lehrer erwiesen sich als zu schnell überfordert von jeglichen weiterführenden Formaten. Nur in wenigen Kreisen hätten, wie eigentlich vorgesehen, freie pädagogische Unterhaltungen stattfinden können.

Wenngleich sie auch in dieser Form eine Übergangserscheinung waren, hatten Schullehrerkonferenzgesellschaften doch Wirkung, besonders dort, wo sie sich zu mehrjährig bestehenden Institutionen entwickelten oder sich sogar kleine private Lehrerseminare aus ihnen entwickelten, die noch nach der Gründung des Potsdamer Lehrerseminars einen hohen Anteil der insgesamt seminaristisch qualifizierten Berufseinsteiger entließen. Ab 1810 wurden in der Kurmark insgesamt 153 lokale Weiterbildungsinstitute gegründet; schon nach drei Jahren erfassten sie mehr als 1800 Schullehrer, so dass selbst in strukturschwachen Regionen von sehr hohen Erreichsquoten gesprochen wurde. Erst die von Predigern geleiteten Konferenzen, Gesellschaften und Privatseminare konnten die Elementarlehrerbildung überhaupt in der Fläche durchsetzen.<sup>29</sup> Allein zwischen 1809 und 1816 treten die Namen von ungefähr 150 von insgesamt ca. 1000 kurmärkischen Geistlichen hervor. Von ihnen haben die meisten Lehrkurse und Konferenzen gehalten, etwas mehr als 40 jedoch auch umfangreiche, oft sogar gedruckte pädagogische Schriften verfasst. Etwa zwei Dutzend Akteure standen in besonders engem Austausch mit der Regierung in Potsdam. Die Angehörigen dieser kleinen über die Mark

---

<sup>28</sup> Ludwig Natorps Bericht über die Schullehrer-Conferenz-Gesellschaften in der Kurmark (1812), zit. nach Scholz 2011, S. 211.

<sup>29</sup> Luca Godenzi hat mit den zwischen 1806 und 1808 bestehenden kursförmigen Lehrerweiterbildungsinstituten im Kanton Zürich ein vergleichbares Modell rekonstruiert (Godenzi 2008). Die Schweizer Reformstrategie wurde auch in Brandenburg über die von Natorp angeregte kritische Rezeption Carl August Zellers, der neben Johann Heinrich Rusterholz zu den dort tonangebenden Promotoren der Lehrerbildung gehörte, vermittelt.

verteilten Gruppe eruierten, unterstützt aus Potsdam, in lokalen Schulreformen Verbesserungsmöglichkeiten des Schulwesens, vor allem, aber nicht nur, im Bereich der Lehrerbildung.

Eine Betrachtung dieser Strukturen lohnt in mehrfacher Hinsicht. Interessant ist ihre Etablierung als Schulverwaltungsleistung in der Sattelzeit, als der Beginn einer organisierten Lehrerbildung in der Fläche der Provinz vor der und flankierend zur Durchsetzung des Lehrerseminars. Aus den Gegenständen der in den Konferenzen geführten Verhandlungen und der Reflektion der Schulmänner kann überdies das Fortwirken philanthropischer Pädagogik und die Verknüpfung mit der Pestalozzischule rekonstruiert werden. Ein weiterer Aspekt, der nun etwas genauer verfolgt werden soll, sind professionsfördernde Strategien und Praktiken, die das Zusammenwirken von Predigern und Lehrern im Schulreformgeschehen hervorbrachte.

#### **4 „Verbündete für die heiligste Angelegenheit der Gemeinde“ – Prediger und Elementarlehrer im Schulreformgeschehen**

Im Kern diente die Assoziationen von Predigern und Schullehrern einerseits, wie gezeigt, der Aus- und Weiterbildung von Lehrern, andererseits aber auch der symbolischen Konstruktion und praktischen Einübung eines kollegialen Arbeitsbündnisses<sup>30</sup> von Lehrern untereinander, aber auch zwischen ihnen und den Pfarrern. In ihrer Anlage und Praxis hatten die Schullehrerkonferenzgesellschaften ein Vorbild in den Predigersynoden, die in Brandenburg in der liberalen Ära der preußischen Reform zeitgleich zu den Lehrerkonferenzen einen Aufschwung nahmen.<sup>31</sup> Die Synoden sollten eine von den Gemeinden ausgehende Struktur des Austauschs schaffen; zu den Treffen der Geistlichen wurden Abhandlungen von vergleichbarer Anlage, ähnlichem Stil und Aufbau angefertigt und diskutiert wie in Schullehrerkonferenzgesellschaften. Auch insofern wiederum Natorp hier Beförderer der Sache war, sind die Synoden ein relevanter Kontext und Ausdruck einer Offerte an den Lehrberuf zur Partizipation an der Berufskultur der Geistlichen.

Ausdruck einer bildungshistorisch bemerkenswerten Verbindung waren aber auch die Lehrergesellschaften selbst und die gemeinsame schulreformerische

---

<sup>30</sup> Der in der strukturtheoretischen Professionstheorie für den sehr spezifischen Klientenbezug des Professionellen reservierte Begriff „Arbeitsbündnis“ soll hier niedrigschwelliger und eher im schlichten Wortsinn gebraucht werden. Dennoch lassen sich, worauf am Ende eingegangen wird, die Vorgänge durchaus im Sinne eines Professionalisierungsvorgangs deuten.

<sup>31</sup> Vgl. Schoeps 1967 und 1968.

Tätigkeit von Predigern und Lehrern. Schon nach kurzer Zeit gab es Beispiele dafür, dass Konferenzgesellschaften in eine erfolgreiche lokale Schulreformpraxis einmündeten. Die Regierung war bemüht, solche Punkte einer musterhaften Praxis zu Reformanstalten auszubauen, vor allem aber, Strategien und Lösungen publik zu machen, die dort zur Anwendung gekommen waren. Das erklärt, dass neben dem behördlichen Schriftwechsel und dem Amtsblatt der Provinzregierung, das in Ermangelung eines pädagogischen Journals für Elementarlehrer zur Dokumentation der kurmärkischen Schulreform herangezogen worden war, eine Reihe reformbegleitender Publikationen vorliegt, deren Verfasser, engagierte Geistliche, darin ihr Vorgehen beschrieben haben. Betrachtet man diese Schilderungen, so zeigt sich, dass ein kollegiales Arbeitsbündnis zwischen dem örtlichen Prediger und seinem Schullehrer oft als ein wichtiger Faktor für erfolgreiche Schulverbesserungen Erwähnung findet. Die Unterstützung durch adlige „Schulfreunde“, den Patron oder durch eine Gemeinde, die sich nicht über die Maßen gegen Neuerungen in der Schule sträubte und etwa bereit war, dem Lehrer das Schulgeld zu zahlen, galten zwar neben der baulichen Ausstattung der Schule ebenfalls als wichtige Bedingungen für das Gelingen einer Schulverbesserung, doch die Charakterisierung des Lehrers, des Predigers und vor allem ihrer gemeinsamen Arbeit an Ort und Stelle in der Gemeinde wurde doch immer wieder als besonders vielversprechende Voraussetzung für eine Intervention herausgestellt.

In seiner „Nachricht von einer unter den Schullehrern des Niederoderbruchs errichteten Konferenzgesellschaft“ sieht Prediger Karl Friedrich Riemann einen kollegialen Bund zwischen den Lehrern und Predigern seiner Diözese durch Schullehrerkonferenzen entstehen.<sup>32</sup> Die Reorganisation des Schulwesens wird von ihm als die gemeinsame Angelegenheit des Predigers und des Lehrers beschrieben und die Konferenzgesellschaft als Ort der Begegnung und des wechselseitigen Austausches von pädagogischem Wissen dargestellt. Den 15 Mitgliedern schreibt Riemann im „Einleitungs-Circularschreiben“:

„Sie mögen insgesamt das Vertrauen zu mir fassen, daß ich diesen nun einmal übernommenen Auftrag [...] mit der Achtung, mit der Freundschaftlichkeit und Liebe gegen Sie auszuführen bemüht sein werde, welche ich Männern schuldig bin, die persönliche und Amtsachtung verdienen, und die mit uns Predigern gemeinschaftlich zu einem großen edlen Zweck einer bessern Volksbildung arbeiten, unsere Gehilfen, unsere Vorarbeiter dazu seyn, und sich mit uns gemeinschaftlich immer mehr [...] dazu tüchtig machen sollen. O! mögen Sie, Wertesten Freunde,

---

<sup>32</sup> Riemann ist der Verfasser der bekannten „Beschreibung der Reckahn'schen Schuleinrichtung“ (1781), die als wichtigste Einzelquelle der Rochow'schen Schulreform gilt. Von 1784 bis zu seinem Tod 1812 bekleidete er ein Pfarramt in einem Dorf im Oderbruch.

die Sache aus diesem reinen edlen Gesichtspunkt betrachten, und Sie werden nichts auffallendes, noch weniger etwas herabwürdigendes, in solchen, zu diesem Zweck dienenden, Anstalten finden.“<sup>33</sup>

Dem entgegenkommende Beteuerungen gibt es von Seiten der Lehrer. Prediger Hein aus Wriezen übermittelt „mit wenigen Abänderungen und Zusätzen“ die schriftliche Arbeit eines Lehrers seiner Konferenzgesellschaft, der zu dem Thema „Was gehört zu einer guten Dorfschule“ auf mehreren Seiten den Lehrer zuerst und dann den guten Schulinspektor, Superintendenten oder Ortspfarrer charakterisiert. Die eigentümliche Bescheidenheit, mit der hier der Frage nach dem „Kerngeschäft“ des Dorfschullehrers beantwortet wird, zeigt zunächst die selbstbewusste Abkehr vom Berufsbild des nebenamtlichen Lehrerhandwerkers. Der Lehrer, so schreibt der Autor, solle weder Professor noch Philosoph, weder Theologe noch Virtuose, Astronom, Mathematiker, Naturforscher, Historiker, Geograph, Jurist oder Arzt, doch auf all diesen Fachgebieten bewandert genug sein, um sie als Volkslehrer vermitteln zu können: „Ein kenntnisreicher und einsichtsvoller Schulmeister macht eine gute Schule“.<sup>34</sup> Aus der Kooperation mit seinem Vorgesetzten, dem Pfarrer, aus dessen „Hülfe und Mitwirkung“, bezieht der Lehrer Rückhalt und Wissen. Pfarrer und Lehrer sind „Verbündete für die heiligste Angelegenheit der Gemeinde“.<sup>35</sup> Der Lehrer beschreibt, wie ihn der eigene Pfarrer „als seinen jüngeren Freund und Mitarbeiter“ behandle, wie dieser manche Unterrichtsstunde selbst übernehme, wie beide sich abwechselten und oft ein fachliches Gespräch sich an die Stunde anschließe. Die Reihe der gewiss auch idealisierenden Beschreibungen des Pfarrer-Lehrer-Verhältnisses ließe sich noch weiter bis auf die Ebene der thematischen Aufsätze fortsetzen, die die Teilnehmer der Konferenzen regelmäßig zu verschiedenen, ihre Schulen betreffenden Gegenständen anzufertigen hatten und unter denen der „Vergleich des Amtes eines Schullehrers mit dem eines Predigers“ eines der häufiger vorkommenden Themen war. Für eine Konferenz in der Nauener Superintendentur resümierte ein Schullehrer seinen Vergleich beider Berufsbilder:

„Der Schullehrer ist so zu sagen im Kleinen, was der Prediger im Großen ist. Man darf also mit Recht das Amt des Predigers, und das Amt des Schullehrers zu den wichtigsten in der menschlichen Gesellschaft rechnen.“<sup>36</sup>

---

<sup>33</sup> Riemann 1812, S. 2 f.

<sup>34</sup> Hein 1819, S. 196.

<sup>35</sup> Vbd., S. 199.

<sup>36</sup> Aufsatz des Schullehrers und Kantors Wilde aus Zeestow vom 05.09.1812. In: DstA Brandenburg. NE 557/64, Bl. 34.



Zum Teil folgten die Berichte und Beschreibungen kollegialer Vereinigung den reformbegleitenden literarischen Vorbildern, die, wie etwa Natorps „Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde“,<sup>37</sup> in den Lesegesellschaften zirkulierten. Darin hatte Natorp sich überzeugt von der Bedeutung der Prediger für Schulreform und Lehrerbildung geäußert, einer engen Zusammenarbeit zwischen Pfarrern und Lehrern das Wort geredet und dem Elementarlehrer einen ungewöhnlich hohen Grad an Bildung und Selbsttätigkeit sowie einen größeren pädagogischen Gestaltungsspielraum zugestanden.<sup>38</sup> Mit der herausgestellten Bedeutung des Lehramtes korrespondiert dabei eine respektvolle Haltung des Predigers. So lässt Natorp einen Pfarrer über sich und den Lehrer sagen, „wir hielten uns beyde berufen von der Gemeinde, ihre Jugend zu erziehen und zu unterweisen, und dieser Beruf erschien uns immer so wichtig und so schwierig, daß es dem einen so wenig als dem andern einfallen konnte, von sich zu glauben, daß er des Raths und der Hülfe des Mitarbeiters nicht bedürfe. *Der Pfarrer und der Schullehrer betrachten sich daher bey dem Werke der Schulerziehung als Eine Person*“<sup>39</sup> und die Schule als „ihr gemeinsames Werk, das Resultat ihres gemeinsamen Nachdenkens und Wirkens.“<sup>40</sup>

Für die Selbstdeutung der Akteure hat es also Vorlagen gegeben.<sup>41</sup> Dieses narrative Repertoire bot den Akteuren einen Deutungsrahmen für Möglichkeiten, den Handlungsraum und Autoritätsverhältnisse in Formen eher kollegialer Arbeitsteilung zu denken, den Lehrer als kompetenten Mitgestalter anzusprechen, ihn mithin in einer neuen Rolle einzubinden. Das führt aber auch zu der weniger leicht zu beantwortenden Frage, ob sich in den Quellen konkrete Praktiken der Zusammenarbeit von Predigern und Schullehrern nach-

---

<sup>37</sup> Natorp 1811; ders. 1813; ders. 1816.

<sup>38</sup> Mit seiner weitgehenden Ausrichtung der Elementarschullehrerbildung überschritt Natorp auch im reformaufgeschlossenen pädagogischen Milieu seiner Zeit Grenzen, wie die Auseinandersetzung Schleiermachers mit seinem seminaristischen Lehrerbildungskonzept eindrucksvoll belegt. Schleiermachers ablehnendes Votum zum Entwurf Natorps über Volksschullehrerseminare ist vollständig wiedergegeben in der von Michael Winkler und Jens Brachmann herausgegebenen kommentierten Studienausgabe der Texte zur Pädagogik (vgl. Schleiermacher 2000 [1813], S. 180-184).

<sup>39</sup> Natorp 1816, S. 171 f., Hervorhebung im Original.

<sup>40</sup> Ebd., S. 172.

<sup>41</sup> Nicht zuletzt kann man sie in der erfolgreichen Popularisierung der Rochow'schen Schulreform unter Predigern und Lehrern erkennen. So eröffnete Prediger Frosch die erste Schullehrerkonferenzgesellschaft 1810 am Stiftungstag der Rochowschen Musterschule. Auch die Erzählung Prediger Neumanns vom Beginn seiner Schulreform in Lossow bei Frankfurt an der Oder, deren erste Pointe gesetzt wird durch den Tod des kranken und untauglichen alten Schullehrers, der den Neubeginn mit einem jungen, seminaristisch gebildeten Lehrer möglich macht (Neumann 1812, S. 4 f.), zeigt Ähnlichkeit zu Rochows „Geschichte meiner Schulen“.

weisen lassen. Oft ist es nur die Nennung ihrer Initiative und allenfalls die blumige Beschreibung der geteilten Hingabebereitschaft für die örtliche Schule, mit der die Kooperation der Lehrer und Prediger aktenkundig wurde. Aus den Reformzentren der Kurmark – im äußersten Westen nahe Magdeburg, im Oderbruch und im Ruppiner Kreis – sind jedoch konkretere Spuren eingespielter Kooperation von Predigern und Schullehrern überliefert. Beschrieben wird etwa, dass Pfarrer und Lehrer die vier herausgehobenen methodologischen Kurse, die neben den Schullehrerkonferenzen zwischen 1811 und 1814 organisiert wurden, gemeinsam besuchten und gestalteten. Der Kurs mit den meisten Teilnehmern fand vom 15. bis 25. September 1812 in Fehrbellin statt und brachte immerhin 118 Personen zusammen, „nämlich 3 Superintendenten, 4 Schulinspektoren, 38 Prediger, 27 Stadtschullehrer, 36 Landschullehrer, 9 Kandidaten und 1 Mitglied der Regierung.“<sup>42</sup> Solche aufwändigen Veranstaltungen dienten nicht nur der Qualifikation, sondern auch der feierlichen Begegnung von Akteuren, die sich als Schulmänner verstanden und sich ihrer geteilten pädagogischen Ideale vergewisserten. Das geschah in konkreten Praktiken, beispielsweise dadurch, dass Schullehrer und Prediger Lieder auf den Lehrerstand gemeinsam komponierten und sangen. Sicher ist es kein Zufall, dass die sechs Personen, die im Bericht über den Abschiedsabend des Fehrbelliner Methodenkurses aufgeführt werden, zu gleichen Teilen Prediger und Lehrer waren:

„Nach geendigter rührender Rede sangen einige geschickte Tonkünstler aus der Priegnitz, die Hrn. Richter, Wangemann, Crone, Weinmann, Kümlau und Anschütz, an welche sich noch einige andere Sänger anschlossen, ein Abschiedslied an die Versammlung, welches in der Nacht zuvor der Hr. Schulinspektor Richter aus Techow gedichtet und der Hr. Schullehrer Wangemann aus Perleberg komponiert hatte, worauf der Hr. Kaplan Betge sie mit einem musikalischen Lebewohl, von seiner Schule gesungen, entließ.“<sup>43</sup>

Anlass zur Demonstration der beruflichen Geschlossenheit eines Schulmännerstandes boten auch andere feierliche Zusammenkünfte, wie z.B. öffentliche Prüfungen anlässlich der Schulentlassungen. Eine weitere Möglichkeit ihrer Zusammenarbeit im Schulwesen fanden Prediger und Lehrer dort, wo sie sich die Verbesserung der konkreten Schulverhältnisse eine gemeinsame Angelegenheit sein ließen. Regelrechte kollegiale Dyaden waren keine Seltenheit. So reformierten Prediger Neumann und Kantor Menzel zu zweit die Lossower Schule. Sie eigneten sich die Pestalozzischen und Rochowschen Lehrmethoden an und planten ihre sukzessive Einführung in den Unterricht.

---

<sup>42</sup> Amtsblatt 1814, S. 423.

<sup>43</sup> Amtsblatt 1812, S. 502.

Ähnlich gingen Prediger Böhmer und Lehrer Karl Schulz in Quilitz im Oderbruch und Prediger Mertz und Lehrer Zitzmann in Karwe bei Neuruppin vor. Superintendent Abel und Kantor Heinecke leiteten in Möckern gemeinsame Lehrkurse, und im nur wenige Kilometer entfernten Biederitz waren es Prediger Messow und Kantor Neubauer, die ebenfalls mehrere Lehrkurse gemeinsam durchführten und im Ort eine Musterschule einrichteten. Bei allen Unternehmungen blieb das Vorgesetztenverhältnis gewahrt, und offenbar bloß als Leiter von Gesangbildungskursen traten Lehrer selbst aktiv in Erscheinung.<sup>44</sup>

## Fazit und Ausblick

Aus den Quellen der kurmärkischen Schulreform wird deutlich, dass eine Stärkung des Lehrerberufes nicht bloß ein auf dem Papier der pädagogischen Schriftsteller intendiertes Ziel war, sondern in den Schulreformen der Sattelzeit selbst unter den Bedingungen der so häufig kritisierten geistlichen Schulaufsicht (und gerade durch sie) breitere Realisierungschancen bekam. Verschiedene Aspekte rücken zudem die Bedeutung der Geistlichen als strukturelles Vorbild für die Elementarlehrerschaft ins Blickfeld und belegen Parallelen in den berufsinternen Assoziationen Geistlicher und Lehrer. Elementarschullehrer haben in der Phase der Existenz der Schullehrerkonferenzgesellschaften nicht gegen, sondern solidarisch mit ihren dienstvorgesetzten Predigern als Berufsgruppe zusammengefunden. Beider Verbindung als Schulmänner war für die Konstitution des Lehrerberufes – und sicher auch für die Berufsbiografien der Prediger – keine unerhebliche Erscheinung.

In mancher Hinsicht liegt es sogar nahe, die betrachteten Vorgänge als Professionalisierung der pädagogischen Tätigkeit im niederen Schulwesen anzusehen. Lässt man unberücksichtigt, dass die Maßnahmen heteronom initiiert und in staatlicher Regie abliefen, deutet auf den Professionalisierungskontext

---

<sup>44</sup> Die herausgehobene Zuständigkeit im musischen Bereich dürfte Lehrern aufgrund der berufskulturell eingespielten Pflichten des Kantorlehrers zugefallen sein. Lediglich in einem einzigen Fall stößt man auf einen Lehrer als Leiter einer ganzen Konferenzgesellschaft. Dieser vertrat seinen Prediger als eigentlichen Vorsteher permanent, musste aber aufgrund des Autoritätsmangels unter den Amtsgenossen nach kurzer Zeit bereits das Handtuch werfen. Das Scheitern der Schullehrerkonferenzen begründet der Lehrer damit, dass diese besser organisiert seien, „wenn die Vorschläge und Belehrungen aus dem Munde eines Mannes kommen, der dem Fache ganz gewachsen ist, und gegen welchen der Stand schon besondere Hochachtung einflößt. Die Mitglieder würden dadurch weit mehr zur Folgsamkeit gereizt werden, als gegen ihres Gleichen. Meine Vorschläge und Aufgaben zu schriftlichen Ausarbeitungen über Schulsachen sind nicht einmal halb erfüllt, zum Theil auch darum nicht, weil man sich nicht wollte beurtheilen lassen“ (Lehrer Schley aus Berge bei Nauen an die Potsdamer Schuldeputation, 15.10.1811. In: BLHA, Rep. 2A Pdm II WH Nr. 13).

schon allein hin, dass es sich um Initiativen zur berufsinternen Assoziationsbildung und systematischen Wissensakkumulation handelte, wie sie Professionalisierungsprozesse üblicherweise begleiten. Wer so argumentiert, begegnet freilich Einwänden. Zum einen gehört der Professionalisierungsbegriff in der Bildungsgeschichte zum Repertoire von Makrobegriffen, die teleologische Vor-Urteile nähren und zu riskanten Metaerzählungen verleiten. Zum anderen wird Professionalisierung für das höhere Schulwesen in der Regel anders als für das niedere eingeschätzt. Neben den ohnehin bestehenden Undeutlichkeiten in der Beschreibung derjenigen Kompetenzen, die den Lehrberuf zum Professionskandidaten machen, zeigt die Wahrnehmung der Volksschullehrerschaft für die längste Zeit ihrer Geschichte verblüffend klare Kennzeichen eines niedrigen gesellschaftlichen Ansehens, mangelnder Autonomie in der Berufsausübung und fehlender akademischer Bildung, weshalb ihre Geschichte viel häufiger bloß als ein Verberuflichungsprozess dargestellt worden ist.<sup>45</sup> Der schul- und berufskulturelle Perspektivwechsel in der Professionalisierungsdebatte, der die Aufmerksamkeit auf die von einem solchen taxonomisch verengten Professionalisierungsverständnis auf die Qualität pädagogischen Handelns, v.a. auf das Handeln unter prinzipieller Unsicherheit lenkt,<sup>46</sup> ist bildungshistorisch bis heute nicht eingeholt worden. Dabei würde die Verlegung des Ausgangspunktes auf die Besonderheiten einer professionellen Handlungsstruktur mit „ganzheitlichem“ Klientenbezug und dem Auftrag zur Bearbeitung (potentiell) krisenhafter Konstellationen als Kern des professionellen Habitus<sup>47</sup> auch dem Elementar- oder Volksschullehrer theoretisch eine Tür ins Reich der Professionen öffnen. Denn im Primarbereich, wo die pädagogisch-didaktische Komponente überwiegt, wo es weniger auf die Vermittlung von kanonisiertem Fachwissen als auf die Berücksichtigung der psychosozialen Eigentümlichkeiten und Risiken

---

<sup>45</sup> Vgl. zusammenfassend Kemnitz 1999, S. 11-15. Kemnitz erwähnt, dass der Terminus „Profession“ im Diskurs um den Lehrerberuf noch im 19. Jahrhundert durchaus gängig, aber zur Bezeichnung des ordentlich erlernten Handwerks gegen das bloße „Schulhandwerk“ pejorativ in Anschlag gebracht wurde (vgl. Kemnitz 1999, S. 13 f.). Sie empfiehlt u.a. deshalb, „den Begriff der Profession für die Lehrer des 19. Jahrhunderts eher nicht zu verwenden“ (ebd., S. 13). So wichtig der Hinweis auf die Abweichung im zeitgenössischen Begriffsgebrauch ist, steht die Verwendung des analytisch begründeten Konzeptes der Professionalisierung doch auf einem anderen Blatt. Bildungshistorische Forschung hat mit Wortbedeutungsverschiebungen umzugehen, darin besteht eine ihrer wesentlichen Interpretationsleistungen (vgl. Klafki 1971, S. 141 f.), man würde aber (gerade auch in Hinsicht auf den Professionsbegriff) analytisches Potenzial verspielen, wenn man bloß vom semantischen Aspekt her urteilt und systematische Deutungen damit ganz ausschließt.

<sup>46</sup> Vgl. dazu Terhart 1996, S. 454-458.

<sup>47</sup> Vgl. Oevermann 1996; Luhmann 2002, S. 147-153.

kindlicher Entwicklung ankommt, bewährt sich nach dieser Auffassung erst eigentlich professionelle Kompetenz.

Allerdings muss der bildungshistorische Versuch der Rekonstruktion „professioneller Handlungslogik“ quellenbedingte Abstriche etwa gegenüber den Forschungsmöglichkeiten der pädagogischen Kasuistik heute hinnehmen und deshalb lückenhaft bleiben. Professionelle Handlungskompetenz müsste am ehesten in entsprechenden Praktiken und komplexen Routinen, wie sie etwa in Selbstbeschreibungen aus der beruflichen Praxis zur Sprache gebracht wurden, aufgesucht und rekonstruiert werden.<sup>48</sup> Dass im betrachteten Zeitraum ein hoher Grad von Sensibilität bei der Adressierung der Schüler Vorbild des Lehrerhandelns wurde und in der Lehrerbildung schon früh, auch im niederen Schulwesen, Berücksichtigung fand, ist allerdings kaum von der Hand zu weisen.

## Quellen und Literatur

### *Ungedruckte Quellen*

Brandenburgisches Landeshauptarchiv, Potsdam (BLHA), Rep. 2A Pdm II WH Nr. 13.  
Domstiftsarchiv Brandenburg / Havel (DstA Brandenburg). NE 557/64.

### *Gedruckte Quellen*

- Amtsblatt der Königlichen Kurmärkischen Regierung in Potsdam. Jahrgänge 1812 und 1814.  
Büsching, Anton Friedrich (†1780): Beschreibung seiner Reise von Berlin über Potsdam nach Reckahn unweit Brandenburg, welche er vom dritten bis achten Junius 1775 gethan hat. Frankfurt und Leipzig.  
Hein, Heinrich Reinhold (1819): Zwölf Schullehrer-Conferenzen in Buchholz oder kurzgefaßte Anweisung, wie sich Lehrer in Volksschulen in allen Lektionen solcher Schulen eine zweckmäßige Methode aneignen können. Nebst einer kleinen Schulbibliothek für alle diese Lektionen, und für Lehrer, welche sich weder viele noch theure Bücher anschaffen können. Berlin.  
Humboldt, Wilhelm von (1920): Wilhelm von Humboldts Werke. Herausgegeben von Albert Leitzmann. 13. Band: Nachträge. [= Photomechanischer Nachdruck von 1968]. Berlin.  
Natorp, Bernhard Christoph Ludwig (1804): Grundriß zur Organisation allgemeiner Stadtschulen. Duisburg und Essen.  
Natorp, Bernhard Christoph Ludwig (1811, 1813, 1816): Briefwechsel einiger Schullehrer und Schulfreunde. Band 1-3. Duisburg und Essen.  
Neumann, Karl Heinrich (1811): Ueber die jetzt eingeleitete Verbesserung des Elementar-Schulwesens in der Preußischen Monarchie. Ein Sendschreiben an die Geistlichen und Schullehrer nicht nur, sondern auch an Gerichtsobrigkeiten und Schulfürsprecher, um eine Verständigung in dieser wichtigen Angelegenheit vorzubereiten. Potsdam.

---

<sup>48</sup> Vgl. Reh 2014, S. 191.

- Neumann, Karl Heinrich (1812): Bericht über die begonnene Verbesserung des Volksschulwesens in der Frankfurter Diözese. Ein Programm. Potsdam.
- Riemann, Carl Friedrich (1812): Historische Nachricht von einer unter den Schullehrern des Niederoderbruchs errichteten Konferenzgesellschaft und von den in im ersten Lehrkurs vom 4. Sept. bis 16. Nov. nach vereinigten Rochowschen und Pestalozzischen Grundsätzen angestellten Verhandlungen nebst einem dazu gehörigen Anfange eines Schullehrerkatechismus über die Hauptgegenstände der Elementarschulkunde und Schulpraxis und einer angehängten Schulgesetztafel. Berlin und Stettin.
- Salzmann, Christian Gotthilf (1806): Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Schnepfenthal.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (2000 [1813]): Votum zum Entwurf Natorps über Volksschullehrerseminare. In: Ders.: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Band 1, Frankfurt am Main, S. 180-184.
- Villaume, Peter (1785): Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen. In: Campe, Joachim Heinrich (Hg.): Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher (= deren 4. Teil). Hamburg.

## Literatur

- Berg, Christa (1975): Entwicklung und Funktion von Lehrerkonferenzen – die Geschichte eines „politischen Wechselbades“. In: Blaß, Josef Leonhard/Herkenrath, Liesel-Lotte/Reimers, Edgar u.a. (Hg.): Bildungstradition und moderne Gesellschaft. Zur Neuorientierung erziehungswissenschaftlichen Denkens. Hans-Hermann Groothoff zum 60. Geburtstag. Hannover, Berlin, Darmstadt, Dortmund, S. 283-303.
- Baumgart, Franzjörg (1990): Zwischen Reform und Reaktion. Preußische Schulpolitik 1806-1859. Darmstadt.
- Casale, Rita/Röhner, Charlotte/Schaarschuch, Andreas/Sünker, Heinz (2010): Entkopplung von Lehrerbildung und Erziehungswissenschaft: Von der Erziehungswissenschaft zur Bildungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft 41, 43-66.
- Godenzi, Luca (2008): Das erste staatliche Lehrerweiterbildungsinstitut im Kanton Zürich 1806-1808: eine erfolgreiche Kurzgeschichte. In: Göhlich, Michael/Hopf, Caroline/Tröhler (Hg.): Persistenz und Verschwinden. Pädagogische Organisationen im historischen Kontext. Wiesbaden, S. 227-236.
- Heinemann, Manfred/Rüter, Wilhelm (1975): Landschulreform als Gesellschaftsinitiative. Philip von der Reck, Johann Friedrich Wilberg und die Tätigkeit der „Gesellschaft der Freunde der Lehrer und Kinder in der Grafschaft Mark“ (1789-1815). Göttingen.
- Herrmann, Ulrich (1977): Lesegesellschaften an der Wende des 18. Jahrhunderts. In: Archiv für Kulturgeschichte 2, S. 475-484.
- Herrmann, Ulrich (1999): Lehrer – Professional, Experte, Autodidakt. In: Apel, Hans Jürgen/Horn, Klaus-Peter/Lundgreen, Peter/Sandfuchs, Uwe (Hg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß. Bad Heilbrunn, S. 408-428.
- Kemnitz, Heidemarie (1999): Lehrerverein und Lehrerberuf im 19. Jahrhundert. Eine Studie zum Verberuflichungsprozeß der Lehrertätigkeit am Beispiel der Berliner Schullehrergesellschaft (1813-1892). Weinheim.
- Klafki, Wolfgang (1971): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Ders. u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft 3. Frankfurt am Main, S. 126-153.

- Kopitzsch, Franklin (1983): Anfänge der Lehrerbildung im Zeitalter der Aufklärung in Schleswig-Holstein, Hamburg und Lübeck. In: Informationen zur Erziehungs- und bildungshistorischen Forschung 20/21, S. 43-64.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794-1872. Göttingen.
- Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Herausgegeben von Dieter Lenzen. Frankfurt am Main.
- Meyer, Folkert (1976): Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848-1900. Hamburg.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 70-182.
- Reh, Sabine (2014): Can we discover something new by looking at practices? Practice theory and the history of education. In: Encounters in Theory and History of Education, Vol. 15, S. 183-207.
- Rissmann, Robert (1908): Geschichte des Deutschen Lehrervereins. Leipzig.
- Rosenbaum, Margret (1970): Untersuchungen zur Veränderung der Lage und des Selbstverständnisses des Lehrers während der Aufklärung in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrerberufes. Köln-Sülz.
- Schmitt, Hanno (1999): Zum Ausbau des preußischen Volksschulwesens (1808-1827). Das Beispiel des Regierungsbezirks Potsdam. In: Ders./Tosch, Frank (Hg.) (1999): Erziehungsreform und Gesellschaftsinitiative in Preußen 1798-1840. Berlin, S. 41-52.
- Schoeps, Hans-Joachim (1967): Ungedruckte Briefe des Reformators des [!] Preußischen Volksschulen – Bernhard Christian [!] Ludwig Natorp. In: Rechenschaft und Aufgabe. Beiträge zur Bildungsarbeit in der Gegenwart. Herausgegeben vom Studentischen Ausschuss der Studentenschaft im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands. Düsseldorf, S. 276-282.
- Schoeps, Hans-Joachim (Hg.) (1968): Neue Quellen zur Geschichte Preußens im 19. Jahrhundert. Berlin.
- Scholz, Joachim (2011): Die Lehrer leuchten wie die hellen Sterne. Landschulreform und Elementarlehrerbildung in Brandenburg-Preußen. Zugleich eine Studie zum Fortwirken von Philanthropismus und Volksaufklärung in der Lehrerschaft im 19. Jahrhundert. Bremen.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1986): „Lehrerberuf s. Dilettantismus“. Wie die Lehrprofession ihr Geschäft verstand. In: Luhmann, Niklas/Schorr, Eberhard (Hg.), Zwischen Intransparenz und Erziehung. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main, S. 275-322.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1992): Laute Klage, stiller Sieg. Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne. In: Benner, Dietrich/Lenzen, Dieter/Otto, Hans-Uwe: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim und Basel, S. 129-139.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2003): Schulmänner, Volkslehrer und Unterrichtsbeamte: Friedrich Adolph Diesterweg, Friedrich Wilhelm Dörpfeld, Friedrich Dittes. In: ders. (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Erster Band. Von Erasmus bis Helene Lange. München, S. 224-245.
- Terhart, Ewald (1996): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 448-471.
- Thiel, Felicitas (2007): Profession als Lebensform. Entwürfe des neuen Lehrers ab 1900. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, H. 1, S. 74-91.
- Thiele, Gunnar (1912): Die Organisation des Volksschul- und Seminarwesens in Preußen 1809-1819. Mit besonderer Berücksichtigung der Wirksamkeit Ludwig Natorps. Leipzig.

- Tosch, Frank (2015): Heinrich Julius Bruns (1746-1794). Schüler – Lehrer – Lehrerbildner. Bremen.
- Waldow, Florian (o. J. [2013]): Unterschiedliche Welten der Meritokratie? Gerechtigkeitskonzeptionen in den Regularien zur schulischen Leistungsbeurteilung in Deutschland, Schweden und England im Zeitalter der standard-based reform (Habilitationsschrift). Münster.
- Wienecke, Friedrich (1915): Die Einführung der Pestalozzischen Methode in die Schulen der Kurmark (1809-16). In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. 5, S. 168-201.

### **Anschrift des Autors**

Dr. phil. Joachim Scholz  
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung  
Warschauer Str. 34 - 38  
10243 Berlin  
Tel.: 030-293360-673  
scholz@dipf.de



Klemens Ketelhut und Sabine Reh

## **Power and Disempowerment in German Experimental Schools – Politicization, Parental Demands and Teacher Reactions in the Early 20th Century**

In the process of establishing a modern school system over the last 250 years, German-speaking countries have explored the relationship between the two “administrators of education”: family and school. The matter is debated not least in pedagogical discourse, particularly with respect to the character of family and school and their different meanings in the process of education. One firm position on the character of school and family was advocated by Hegel; another, for example, by Dörpfeld.<sup>1</sup> In his “High School speech” (*Gymnasialrede*) held in 1811, Hegel portrayed school as an “idiosyncratic sphere” where the relationships of the participants are based on objectivity and achievement – whereas the family is about the affectively loaded relationships of people to one another and the individual’s will, even that of child himself/herself.<sup>2</sup> Dörpfeld, meanwhile, argues in his 1863 work that the school is an “auxiliary establishment of the home”. He holds that the “character trait of family-ness” in the organisation of the whole public school body is urgently necessary.<sup>3</sup>

Very early on, the relationship between family and school became a question of influence, not only on the type of education, but also the character and content of knowledge imparted by schools. The relationship is thereby also a question of power: Which adults determine which roles their relations to the next generation shall play in a given pedagogical setting? The relationship between ‘home’ and ‘school’ thus becomes a matter of legal regulation; also ‘home’ and ‘school’ are defined in a particular way. Such a codification took place when schools were made subject to state authority in the Prussian ‘Allgemeines Preußisches Landrecht’ in 1794. School financing was maintained by the heads of households, who could decide whether they

---

<sup>1</sup> Cf. Scholz/Reh 2009.

<sup>2</sup> Hegel 1995, p. 48 (all translations in the following by the authors).

<sup>3</sup> Dörpfeld 1863, p. 30.

wished to educate their children at home or send them to school.<sup>4</sup> Following Prussian reforms at the beginning of the 19th century, school boards could act on behalf of municipal interests and parents' interests in school matters – apart from internal aspects such as teaching. The relationship between the school and the home also touches on the constitution of school, state sovereignty (or its public character), school operations, and the rights of many groups to have a say in deciding how schools are run. In the latter half of the 19th century, the German Teachers Association (DLV) increasingly discussed teachers' autonomy (as individuals and groups) while losing sight of the role of parents and society outside of school.<sup>5</sup>

Although debates concerning the relationship between the home and school had continued throughout the 19th century, they culminated at the turn of the 20th century, leading up to the time of the Weimar Republic.<sup>6</sup> This can be understood with respect to certain developments. On the one hand, new difficulties emerged due to the actual implementation of compulsory schooling and rising scholarly demands. Achievement gaps, disciplinary and communication problems, and problems concerning urban pupils are phenomena that were discussed as an effect of the failure of the modern working family, which increasingly seemed to forfeit its power to the educational administration. Yet on the other hand, critical debates grew among different participants and political groups such as the church and the workers' movement (organised in the Social Democratic Party). These debates centred on the school as a disciplinary institution, and the criticism did not only focus on the school, but also the autocratic teachers. Wishes for democratization did not stop outside the school gates.

This is the situation and point in time which we wish to examine more closely in the following because it shows a complex fabric of contradictory interests. We suspect that questions of influence among teachers and parents arose time and again in the field of progressively oriented schools, which aspired to implement changes with respect to lessons as well as school organisation. Progressive schools furthermore propagated participation in the Free School Community.

These schools were particularly dependent on parents, regardless of whether the school was a private or test school that had to be politically approved. We will exemplarily depict activities and discussions of headmasters and parents and between teaching staff and parent councils at two Prussian schools. One school is a private school with what one could call progressive teaching: Berthold-Otto Schule in Berlin-Lichterfelde. The other is a progressively ori-

---

<sup>4</sup> Not necessarily the parents of the children enrolled in schools, cf. Froese/Krawietz 1968.

<sup>5</sup> Cf. Kloss 1981 (2. Aufl.), Mohrhart 1979.

<sup>6</sup> Cf. Reh 2009.

ented ‘Sammelschule’, i.e. a school based on a newly initiated comprehensive form, which was also understood as an endorsement of progressive teaching. Our choice of these schools was guided by the assumption that these schools considered themselves progressive, which forced them to find new ways to develop their cooperation with parents.

First we would like to explain the historical background in Prussia from a legal perspective, how legislation evolved concerning parent councils (which were legally recognized in 1919), and which reactions this provoked on the teachers’ side. Given the two examples, we will show how parents positioned themselves in relation to teachers and in what way and in what areas they gained power in the Foucauldian sense of influence. Finally, we will briefly discuss the question of whether this should be conceived of as a disempowerment of teachers, and if so, in what respect.

## 1 Parents and Parent Councils in Prussia

On November 5, 1919, a ministerial decree concerning parent councils was published, specifying the rules for parent councils and electoral procedures<sup>7</sup>. This stipulated the formation of a parent council in all state schools (private schools were exempt). Varrentrapp writes in a comment that “[the] parent council in Prussia is not, as is often assumed, a completely new creation or upheaval. Proposals of such a representation of parents have come from further back in time, perhaps traceable back to Dörpfeld, and among others certainly from 1912 and Berthold Otto”.<sup>8</sup> As Burhenne puts it in his commentary: The right of parents to decide on questions of education is a legacy of Pestalozzi.<sup>9</sup> The parent council served an “advisory nature” concerning “that which was relevant to the school operations, cultivation of the school and the physical, intellectual and moral education of the children”.<sup>10</sup> The “supervision of laymen” – that is, the supervision of parents – was rejected as it was not covered by the decree.<sup>11</sup>

The law was predictably disputed by the church and also political parties, which either saw the decree as too far reaching or not going far enough<sup>12</sup>.

---

<sup>7</sup> See Wolff 1928, p. 48, see also laws and commentaries Kerlow-Löwenstein 1920, Burhenne 1921, Tews 1922, Wille 1921, Offenstein 1926.

<sup>8</sup> Varrentrapp 1932, p. 7; Varrentrapp refers to Otto 1906.

<sup>9</sup> Burhenne 1921, p. 3. Heinrich Burhenne (1892-1945), writer and elementary school teacher in Niederdorf and then in Walsum-Aldenrade. He also wrote for Berthold Otto’s magazine “Der Hauslehrer”.

<sup>10</sup> See the text of the constitution, Burhenne 1921, p. 38.

<sup>11</sup> See also Friedrich 1929, p. 14.

<sup>12</sup> See Wagner-Winterhager 1979.

According to a booklet with “short advice” for members of parent councils who were also members of the Social Democratic Party: “School in the new Germany is no longer the domain of the faculty, but rather a matter of the Volk. The decisions about the reorganization of the schools, about the expansion of schools of a new spirit, cannot be lie exclusively or even predominantly in the hand of professional educators in a democratic state. [...] It would be most welcome if these decisions could be made out of a higher unity of pedagogical and educational specialty knowledge and the healthy, natural world and life experience of pedagogical laypeople”.<sup>13</sup> Those parent councils that became or wanted to become part of an “educational community” had to possess knowledge that was not political – neither party-political nor confessional:<sup>14</sup> “Rather, it is a matter of a loving losing of oneself in the daily life of school operation, in the social hardships of our times, in all the questions and challenges that a progressive educational science born of such hardships has to pose in the interest of the child and the Volk”.<sup>15</sup> At the same time, the pamphlet criticized the law: “But we lack a binding authorization for the parent councils within their allowed area of responsibility and see herein, not unjustly, the expression of a certain lack of trust in the work of the councils, perhaps also the influence of those circles that saw the ‘meddling’ of the laypeople in the sphere of control formerly reserved for the teachers as a restriction of the rights of the teacher or an endangerment of the quiet work of schools.”<sup>16</sup> The issues in which the parents were to be listened to and where they wanted a say included religious education, history, and school holidays. The councils were to be involved in questions of hygiene, homework, and evaluation of the children, for in order to do that, the teacher needed to be aware of the children’s living conditions. But it was also important to weigh in on class size, namely, the much too large classes and insufficient classroom space. The following expectation of teachers was formulated: “Always in this cooperation, the insightful teacher will see not a interference in his sphere of influence, not a limitation of his rights, but rather the expansion of the expansion of the scope of view, the enrichment of his pedagogical knowledge and life experience that he himself wished for.”<sup>17</sup>

---

<sup>13</sup> Lohmann 1920, p. 5.

<sup>14</sup> Nevertheless both Catholic and Protestant churchmen took strong influence on the elections of parents’ advisory councils by own parents’ association like the Katholische Schulorganisation, supported by politically conservative laymen. See Lamberti 2002, pp. 71-75, for a further analysis.

<sup>15</sup> Lohmann 1920, p. 6.

<sup>16</sup> Ibid.

<sup>17</sup> Ibid.

The majority of teachers' unions voiced agreement, although admittedly they would have preferred the councils to be comprised of half teachers and half representatives of the parent body.<sup>18</sup> Some individual teachers also expressed opposition. The Prussian Teachers Association campaigned for the law and rejected the views of individuals or groups that were not that of the organization.<sup>19</sup> Tews – himself a “school man” – establishes that the content of the discussions had to be education questions: “One could only ask what role went to each respective position: The teachers and the parents. Who was supposed to teach in conferences, and who was to be taught? [...] We teachers consider ourselves in all educational issues as the knowing, the masters, the professional educators, the experts; everyone else seems uninitiated. It is bad enough if our assumptions seem in many cases to be erroneous. It has to be admitted that not every one of us is a Pestalozzi- or Diesterweg figure; but that does not call the educational virtue of the entire profession into question. If the art of education is at all teachable and learnable, then one must find it most perfected among professional educators.”<sup>20</sup>

Luise Wagner-Winterhager (1979) also refers to this in her comprehensive study on parent councils in Prussia and Hamburg. While contemporary Wille – without giving details of his source – maintains that it is “impossible for the teachers to give up their accustomed *standing as master*”, Wagner-Winterhager mentions “the great majority of primary school teachers” – not just the conservative ones – saw the councils from the very beginning in terms of a “danger for our own autonomy”.<sup>21</sup> As Wagner-Winterhager shows in the case of Hamburg, there were in fact a number of conflicts regarding the pedagogical behaviour of the teachers. These concerned corporal punishment above all, as well as a disguised militarism among teachers. At least from the teachers' perspective, these conflicts seemed to be interwoven with parents' political motives. Soon, however, the real issue concerned the lack of parental involvement and the parents' unwillingness to engage in this work as such.

How did the relationship and potential disputes concerning influence develop between parents and teachers at a school where ideologically and politically, the parties jointly moved in the same direction?

---

<sup>18</sup> See e.g. Friedrich 1920, p. 3.

<sup>19</sup> Wille 1921, p. 7.

<sup>20</sup> Tews 1922, p. 10.

<sup>21</sup> See Wagner Winterhager 1979, p. 168; Emphasis in the original.

## 2 ‘Sammelschule’ Maretstraße in Harburg

In the following, we will refer to a logbook of the Harburg “Sammelschule I”, which records the minutes of all teacher conferences held at the school between 1923 and 1934.<sup>22</sup>

The industrial city of Harburg, located south of the Elbe River outside the gates of Hamburg, belonged to the state of Prussia until the promulgation of the ‘Gesetz über Groß-Hamburg und andere Gebietsbereinigungen’ of January 26, 1937, at which point it became part of Hamburg.<sup>23</sup> Thus Harburg’s school policies are part of Prussian cultural politics and only have a limited orientation toward Hamburg’s educational debates and reform efforts. In Hamburg, a number of ‘Versuchsschulen’ (laboratory schools) were established. These schools operated under exceptional conditions and were not bound to the standard lesson plans.<sup>24</sup> But in Harburg at the ‘Sammelschule’ (collective school), as in other parts of Prussia (such as Berlin), its special status was a matter of not having to offer religious instruction. The school perceived itself as reform-oriented and was beholden to the thoughts of the community and certain reform-pedagogical ideas, but did not operate under the special conditions that, for example, the Hamburg Versuchsschulen could. The school dealt with parents who were specially selected by ideology, but it nevertheless always had to position itself vis-à-vis the parents as a pedagogically reformed school, as is shown by the protocol book.

It is thus possible to trace the configuration of work with the members of the parent council, how they took part in meetings, how their participation was recorded, which aspects of working with the teachers are mentioned, and how the parents are addressed.

All of the parents – or rather, council members – present at meetings and conferences are men. Relationships to one another, the form of address, and the manner of speaking among them are emphatic and generally egalitarian. As far as political views or positions on the politics of upbringing are

---

<sup>22</sup> Staatsarchiv Hamburg (StAHbg) 362-3/44 „Sammelschule I (Maretstraße) 4 Band I“. The text in the above subchapter is partially drawn from a translation of Reh 2009.

<sup>23</sup> Reichsgesetzblatt 1937. Teil I, p. 91-94.

<sup>24</sup> Beside Berlin and Leipzig, Hamburg was a center of school reform and was familiar with the widely discussed ‘Gemeinschaftsschulen’ (community schools) that aimed to educate collectively in order to foster community and consequently strove for an intensive form of community life and attached great importance parental cooperation and support. Cf. eg. contemporarily Hilker 1924; Rude 1927, 49 f.; Karstädt 1928, p. 350 ff.; historiographically Rödler 1987; Amlung/Haubfleisch/Link/Schmitt 1993; Oelkers 1996, 2004; Benner/Kemper 2003; especially on the Versuchsschulen in Hamburg deLorent/Ullrich 1988.

concerned, the conference adopts draft resolutions from the parent council. The parent council supports the teachers in their protest against the school administration, for example against dismissals. Conferences were held roughly once a week or fortnight, and as early as at the sixth meeting, representatives from the provisional parent councils were present. The minutes record:

“Firstly Mr Schulze greeted the new teachers and in particular the parent council. The chairman indicated the particular significance of this conference, which has a special relevance since for the first time in Harburg and further afield a member of the parent council took part in a state conference. It was an endeavor from which both sides, teachers and parents, could only expect complete success if absolute mutual trust was established”.<sup>25</sup>

Reading the minutes, we can see that the parents’ representatives joined in discussion and their suggestions were considered. More specifically, the representatives formulated wishes, e.g. for a paper about “school punishments”, renaming the school (a suggestion which was not taken up) or the desire for more information about corrective training applied in the case of individual pupils.

Parents are already involved in the creation of means or fundraising for the acquisition of teaching materials. Parents continually participate in the work of the school by raising funds, making donations, assisting at celebrations, and above all in the organisation of a ‘Landschulheim’ (country school home). However, the longer the school exists, the less the parents appear in the minutes – starting with the fact that they are no longer listed in the register although they are apparently still in attendance, as can be seen from documentation of contributions from speeches. If they are mentioned at all, this increasingly concerns the acknowledgement of their material and practical assistance, for which they are specifically thanked.

At one of the meetings where the parents’ representative is not present, on August 29th, 1923, there are indications of problems emerging between teachers and parents: “As to the query from the parents council about whether and why some classes did not come along to Neugraben (the children in question could perceived themselves to be neglected) Mr Maack remarks that he repudiates vigorously the perceived paternalization of the teachers by the parents”.<sup>26</sup> The teachers clearly feel mistrust, at least toward some of the

---

<sup>25</sup> Protocol of the conference on 26 April 1923, *Protokolle der Lehrerkonferenzen der Sammelschule I 362-3/44 Sammelschule I (Maretstraße) 4 Band I*, Staatsarchiv Hamburg (StAHbg).

<sup>26</sup> Protocol of the conference on 29 August 1923, *Protokolle der Lehrerkonferenzen der Sammelschule I 362-3/44 Sammelschule I (Maretstraße) 4 Band I* Staatsarchiv Hamburg (StAHbg).

parents, in the face of attacks on the school. The parents were presumably reporting unfavourably about the school: “on behalf of the staff, we stress that we have to check with great attention in the case of all notices of departure, whether the position of the parents regarding school operations also leads to giving notice of departure.”<sup>27</sup> Increasingly – so it seems – teachers have to take care of some things themselves, for example the running of parents’ evenings, choice of parent representatives or the creation of lists for the council elections. After the departure of the first generation of parents, the level of parents’ interest – and by logical consequence the commitment of parent representatives – seems to have changed. One possible reason for this is that the parents were only moderately interested in the implementation of secular schools, or they might have perceived this goal to have been achieved and other questions came to the fore. Besides the facilitation or implementation of pedagogical parent evenings, the parents were also expected to be educated: “they (i.e. the parents) have to be educated so that they do not disturb the running of our operations (i.e. the school)”<sup>28</sup>.

While at the beginning of their work the parents were political partners and considered to be in comparatively egalitarian co-existence with teachers at conferences targeting the establishment of education policy goals, as time went by and in the course of a certain consolidation of scholarly and professional work, parents were mostly referred to as amateurs, as helpers and people who themselves needed to be educated – and this calls into question the concept of partnership-style pedagogical cooperation.<sup>29</sup>

### 3 Berthold-Otto-Schule in Berlin-Lichterfelde

In 1906, Berthold Otto (1859-1933) became the head of a reform-oriented private school. The school was influenced by his home teaching experience and the ideas he had developed through his pedagogical work with – primarily his own – children.

---

<sup>27</sup> Protocol of the conference on 29 August 1923, *Protokolle der Lehrerkonferenzen der Sammelschule I 362-3/44 Sammelschule I (Maretstraße) 4 Band I Staatsarchiv Hamburg (StAHbg)*.

<sup>28</sup> Protocol of the conference on 25 September 1929, *Protokolle der Lehrerkonferenzen der Sammelschule I 362-3/44 Sammelschule I (Maretstraße) 4 Band II Staatsarchiv Hamburg (StAHbg)*.

<sup>29</sup> As demanded by Kreuziger (1925).



The school was situated in Berlin-Lichterfelde, a neighborhood that was inhabited by middle-class and often ‘völkisch’ people.<sup>30</sup> The cultural environment can be seen as open to the ideas of school reform Otto practiced (or at least pretended to practice). Most of the pupils came from Lichterfelde or nearby areas.<sup>31</sup> The parents were business people, craftsmen, and above all officials and self-employed academics.<sup>32</sup> In 1913 the school fees were about 400 Mark annually, compared to 130-150 Mark p.a. for public schools in Prussia.<sup>33</sup> Some parents chose the school for ideological reasons or pedagogical convictions. In many cases the children had experienced difficulties in the state schools before they switched to the Otto School, owing to a variety of reasons.<sup>34</sup>

The contact between parents and school took place on two different levels. On the one hand, many people visited the school, so there must have been an open atmosphere<sup>35</sup> that was also inviting to parents. On the other hand, Otto himself kept in touch with the parents and corresponded extensively with them. One particular topic of correspondence concerned the persisting financial shortages of the school and the request for support.

Based on Berthold Otto’s position as the headmaster of his school and as a proponent of his own pedagogy, it seems probable that he was commonly the person parents addressed in matters concerning the school. Two aspects can be considered in this context; first of all the high rate of staff turnover,<sup>36</sup>

---

<sup>30</sup> cf. Puschner 2001, p. 164. Völkisch oriented institutions (for example the “Germanenorden” or the “Deutscher Kulturbund”) as well as people engaged in this cultural movement were situated there.

<sup>31</sup> According to the records of the pupils approximately 50% of them lived in Lichterfelde, which can be explained by the fact that the Berthold-Otto-Schule was no residential school like other reform schools. This quota seems to have remained stable over time (see Schülerliste der Berthold-Otto-Schule 1912/1922/1925/1929; DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 209, Bl.69-70/75-76/79/88-90).

<sup>32</sup> The father’s profession is not given on the application form of the school till 1933. Irrespective of necessary further research into the existing files (correspondences between parents and school) it is possible to state that most pupils’ fathers had civil service or artistic occupations.

<sup>33</sup> Holtfrerich (1980), p. 33. In Berlin, school fees at academically oriented secondary schools (Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen) in 1914 were 140 Mark, external pupils were charged 180 Mark p.a. (Häußler 1914, p. 109).

<sup>34</sup> The reasons for switching schools are noted on the application forms, which are preserved in the BBF archive.

<sup>35</sup> Fritz Meyer, one of the teachers, noted in his diary: “I was in charge of 13 interested visitors (teachers), among them 11 from Russia. I finally had to read out because I had not believed to get that far. I was asked many questions after the lesson”. (Diary Fritz Meyer 1911, June 26. DIPF/BBF/Archiv: Papers Berthold Otto OT 712, Bl. 3).

<sup>36</sup> Apart from a few exceptions, e.g. Otto’s daughter Irmgard, who became head after his death or the teacher Paula Jolowicz.

which was criticized by some parents (see below). Secondly, Berthold Otto personified the (new) pedagogy upon which his school and his broader work were based; he became the person the parents consulted with pedagogical questions and problems in the context of the school – and sometimes also concerning their family life.<sup>37</sup>

Accordingly, in the context of the Berthold-Otto School, it makes sense to focus on Berthold Otto himself. Otto figures into the consideration of parental influence on teachers and the school both as the head of school and in his relation to parents. The following example is not the first situation where Otto tries to gain further financial support from the parents. On 9 January 1911, the new school building was opened. It was completely financed by Emmy Friedländer, mother of Eugen Friedländer, who was a pupil of Berthold Otto's school.<sup>38</sup> In the same year, Fritz Meyer, Berthold Otto's son-in-law, tried to convince parents to support Otto's ideas (and therefore his school) through volunteer work and donations.<sup>39</sup> Other such examples can be found throughout the history of the Berthold-Otto-Schule. The following came up in 1921: Early on, a meeting of parents was initiated and consolidated by Otto himself. The meeting was convened due to a financial crisis, which was not atypical: There was no money to fund salaries for the teachers, who at any rate were poorly paid.. A decision was made to support the school with additional financial donations from the parents. The parents showed their engagement by writing to the ministry and asking it to keep the school open, as it was threatened with closure in 1921 because of its failure to comply with legal requirements pertaining to its reporting obligation.

In a lengthy letter, a parents' representative – Louis Jacobsohn-Lask<sup>40</sup> – expressed a more critical view regarding Otto than in the official letter that had

---

<sup>37</sup> See for instance a letter written by Emmy Friedländer to Berthold Otto, wherein she thanks him for his pedagogical work with her son Eugen: "I think that it is decisive for his future that he had the fortune to be guided by you, he would have been severely damaged in any other school. I regard this happy circumstance to be a guarantee for his future life also to be guided by a lucky star" (Emmy Friedländer to Berthold Otto, 26.09.16. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 398, Bl. 66). Paul Baumann writes: that Friedländer oftensought Berthold Otto's advice concerning her difficult task of bringing up her son (Baumann 1962, p. 53).

<sup>38</sup> Cf. Ketelhut 2016, pp. 229 ff.

<sup>39</sup> He did this with a speech on a parent's evening: *Zweck und Bedeutung der Elternabende* (probably late 1911). DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 625, Bl. 37-43.

<sup>40</sup> Louis Jacobsohn-Lask (2.3.1863-17.5.1940) was a German neural scientist and neuro anatomist. In 1901 he married Berta Lask (1878-1967). Their four children attended Berthold-Otto school, their son Ludwig Lask (1903-1973) was a high judge at the pupils' high court in 1919/1920. Berta Lask also wrote stories for the vernacular supplement of the hometeaching magazine, (e.g. supplements issues 7-10, year 11).

been sent to the ministry. He purported to express the mood among the parents. This letter was intended to keep the school in operation.

“I feel myself called upon, for one because I, as the previous chair of the parent council, bear the responsibility that nothing is omitted which could lead to a satisfactory resolution and further also for the reason that I, as a father of four children, who have attended your school for such a long time, feel I can better judge the effect on your school better than many who have known the school fleetingly or only for a short time. Your school would be the ideal school if it had many teachers as yourself and if life did not set us men such extraordinary demands, and prematurely at that. These teachers do not have them, and not for internal reasons, as such human powers are only sparsely distributed but for other reasons because the means are lacking in order to employ them and tie them down long term. [...] It is mostly young people who are, pedagogically as well as in terms of technical knowledge, unsatisfactorily equipped or educated and who, in the unlimited freedom which is allowed them just go and teach. The result which they achieve is then correspondingly more than lacking. That which the other schools achieve through greater or lesser but continually applied pressure and through a clearly demarcated lesson plan must at an unconventional school be achieved through the power of the persons teaching [...]. People cannot generally bear unbridled freedom and the more youthful a person is, the less he can bear it. One must have lots of experience, knowledge and values in order to set oneself tasks and act accordingly when such knowledge and values are not conveyed by others. The youthful person is certainly not capable of this. He needs one or many leaders. If he is left to his own devices, he will sway to and fro, and often will not know where to begin [...]. He will do better with a task that does not suit him but affords certain pressure than if he is given no task at all because he himself cannot know how to fill his time so that he is satisfied and he gets the feeling of having made a useful contribution. If it is not countered in his parental home, a state of childish laziness and nervousness emerges, which is the cause of a false conception of independence which the youthful person does not possess. [...] Just as in the parental home a sort of laziness can be bred, so too in school, if it is left entirely to the pupil whether he wishes to take part in tasks or not, if he does all or only part of them, if he continues to work at home or not. A constant occupation with subjects commences and a solid and roughly consistent progress in gaining knowledge is made very difficult. This irrevocable law must be accommodated; that is to say, one must make concessions in order that if one is not able to accomplish everything one holds necessary, one can at least achieve some things and which would mean a marked improvement. That, Mr Otto, is what I wished to tell you, so that you know the views of the parents too, as whose representative I may well speak, and so that you can take notice of this, before the meeting in the ministry.”<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> Louis Jacobsohn-Lask to Berthold Otto, 12.9.1921; DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 578, Bl. 45-47.

The author of this letter, Louis Jacobsohn-Lask, is quite committed to the school. He writes as a father (which is also to say: a customer who pays for the school) as well as a citizen who is interested in educational policy.

His points of criticism refer to two important issues: on the one hand, the pupils' prospects after completing their education at the Berthold-Otto-Schule. Otto had no official permission to carry out final examinations, so the pupils had to sit and pass exams at other schools with other pedagogical principles. On the other hand, Jacobsohn-Lask emphasizes the problem of frequent staff turnover and the lack of experience in the (mostly young) teachers.

For a deeper understanding of the relationship between Otto, his school and the parents, it is important to examine the proper goal Otto pursued. For him, the school was a source of experience with and evidence for his pedagogy. The experiences in his school were a source for his regular reports in his weekly journal ('Der Hauslehrer'), which was aimed at recruiting supporters for his main goal: the reform of the school system according to his ideas. He also wanted the parents to support the school – financially, but above all by taking on his pedagogical principles in their families. In the journal 'Die Zukunftsschule' (Tomorrow's school), he describes the relation between parents and school:

"We can only use children whose parents are principally convinced, who will never wish to force their children to any particular insights and who do not intend to demonstrate any dissatisfaction, to make their child dutifully tackle any specific areas of interest and who are moreover determined – as we believe is necessary – to respond to sensible questions posed by a child in a sensible and understandable way."<sup>42</sup>

When enrolling their child at the Berthold-Otto school, parents were requested to agree to pursue Otto's pedagogical principles.

Overall, it is evident that the relationship between parents and the teacher, who in this case was also a reform-pedagogical school founder, was ambivalent. Otto endorsed the idea that parents should support the school when it was facing financial difficulties (which it always did). He expected this commitment to go beyond the school fees, and moreover expected the parents to adhere to his pedagogical principles in family settings. Yet at the same time, he rejected any influence by third parties on his school. Only in the most extreme case of emergency was he prepared to suggest compromise, as was the case with respect to the right to conduct exams.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Otto 1914, p. 202.

<sup>43</sup> This happened with respect to granting the right to conduct exams, cf. Ketelhut 2016.

Jacobsohn-Lask seems to have understood Otto's attitude. He closes his letter by suggesting a deal. Financial support will be given if the school approaches the public school system:

"You will probably have received a letter from my sister-in-law, Helene Lask, wherein she promises to allocate 10.000 M to the school to subsidise teacher salaries. Myself, I am prepared to transfer the same amount to express my gratitude for everything my children have received from this school, but only if appropriate annual state support is assured. I believe that otherwise it will only be a wasted drop in the ocean and. However, continued exhaustive state funding will only be secured if the school can up to a certain degree be fitted into the general state education system. Now dearest Mr. Otto, as long as you are active and alive, something might yet be achieved if one does not radically persist in one's demands – something might be achieved as a permanent gain for the school. If however this chance is bypassed, perhaps only a few very small fragments will later be salvaged."<sup>44</sup>

"Exhaustive state funding" was never obtained because Berthold Otto was not prepared to compromise his pedagogical convictions in any way. Evidently there were limits to the attempted influence: as long as it did not involve any changes to the pedagogical content, Otto demanded that parents become involved. If, however, parental involvement demanded a change in the pedagogical concept, and in Otto's view an endangerment of his pedagogical objectives concerning the reform of school and society, Otto would do without the parental support. Hence this unwavering commitment to the "higher goal" might be perceived in terms of an "immunization" with regard to influence from outside.

In a number of texts on school reform, Berthold Otto criticized the parents, or rather their abilities and interests, in a differentiated manner. In a text first published in 1912 on the "Reformation of Schooling", he wrote about the "participation of parents in school reform,"<sup>45</sup> which he deemed necessary. Even if he sees parents as "technicians in training", though not necessarily in questions of "intellectual development" (which is the purview of the teachers), they are nevertheless the "actual reactionaries".<sup>46</sup>

"All the bad things that are rightfully said about school, that it represses the independent spiritual impulses of the children, all of this is found again similarly, indeed much more intensively so, in the parental home. The spiritual independence of the children is consistently less respected in the parental home than in school

---

<sup>44</sup> Louis Jacobsohn-Lask to Berthold Otto, 12.9.1921; DIFP/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 578, Bl. 47.

<sup>45</sup> Otto 1912, p. 107.

<sup>46</sup> Otto 1921, p. 111.

[...]. But all that we reformers are fighting against in school, the spiritual pressure which is placed on the children, is something which parents demand of school.”<sup>47</sup>

This notwithstanding, parents are to participate, as that is simply “more practical”. It would be sensible to take them on board as co-responsible actors.<sup>48</sup> Admittedly, he holds the parent councils that are set up by democratic means through elections to be a “severe aggravation” to school reforms,<sup>49</sup> as they are politically oriented. Furthermore, parent councils have to grow “organically” out of the “school as a whole” and the attempt to manage the pedagogical conflict between teachers and parents, which Otto thinks is “natural”.<sup>50</sup> In his parental handbook published in 1906, ‘Vom königlichen Amt der Eltern’ (On the Royal Office of Parenthood), he argues that parents should make a fundamental decision for a school, a pedagogical idea, and then if conflicts emerge between teachers and children, always take the teachers’ side.<sup>51</sup>

According to Otto and pedagogical reformers before him, it was not just the schools that were failing, but also the parents. Parents’ freedom consists in being able to make a choice; with this pedagogical choice, they then have given up their right to express their pedagogical opinions. Despite his dependence on parents and their finances, Otto privileges the professional pedagogue. For him, pedagogical professionalism is the he charismatic pedagogue’s unique knowledge and ability – which must always be seen in the context of his wider aim: the complete reform of the whole society. It is thus the headmaster, not the teachers who – contrary to Otto’s claims – performs a kind of immunization against parental objection and, one could almost say, a disempowerment of the employed teachers.

## 4 Conclusion

In comparison to the political debates concerning parent councils in state schools at the beginning of the Weimar Republic, some idiosyncrasies can be found at private or state schools with a progressive self-image:

1. If parents are political partners rather than pedagogical ones, they gain power in the sense of influence. They are equal partners for questions in the field of educational politics.

---

<sup>47</sup> Otto 1912, p. 112.

<sup>48</sup> Otto 1912, p. 111.

<sup>49</sup> Otto 1912, p. 107.

<sup>50</sup> Otto 1912, pp. 107 f.

<sup>51</sup> Cf. Otto 1906, pp. 78-88.

2. Debates and conflicts in the broadest sense between parents and teachers at the level of a school are present at three points: the political content of lessons; the question of the preparation and reception of qualifications, such as questions of status or securing privileges and the role teachers play; and ultimately a real pedagogical question, the question of corporal punishment. That seems unsurprising, but the precarious nature of the pedagogue and inevitability of negativity is borne out in a special way in the context and paradox of punishments.
3. The progressive private school gives parents influence in the sense of a market choice and thereby manages to be immunized against pedagogical objection. In the case of Berthold Otto, the parents have to be educated as well in order to be part of his extensive program to create a new society.
4. The progressively-oriented state schools react with an emphasis on their professional role and a devaluation of parents who, as laypeople, have no say in questions of schools and education. They immunized themselves in this way against disempowerment.

## Sources and Literature

### *Unpublished sources:*

- Louis Jacobsohn-Lask to Berthold Otto, September 12, 1921. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 578, Bl. 45-47.
- Emmy Friedländer to Berthold Otto, September 26, 1916. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 398 Bl. 66.
- Diary of Fritz Meyer, DIPF/BBF/Archiv: Nachlass Berthold Otto OT 712 Bl. 1-106.
- Meyer, Fritz: Zweck und Bedeutung der Elternabende (vmtl. Ende 1911). DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 625 Bl. 37-43.
- Student register Berthold-Otto-Schule 1912/1922/1925/1929. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Berthold Otto OT 209 Bl. 69-70/75-76/79/88-90.
- Protokolle der Lehrerkonferenzen der Sammelschule I 362-3/44 Sammelschule I (Maretstraße) 4 Band I und II Staatsarchiv Hamburg (StAHbg).

### *Published sources:*

- Burhenne, Heinrich (<sup>2</sup>1921): Elternbeiräte. Langensalza.
- Dörpfeld, Friedrich Wilhelm (1863): Die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate. Beiträge zur Theorie des Schulwesens. Gütersloh.
- Friedrich, Hermann (1920): Elternbeiräte. Ein Beitrag zur Förderung der Gemeinschaftsarbeit von Eltern und Lehrern (Schule und Haus). Langensalza.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1995): Gymnasialrede am 2. September 1811. In: Apel, Hans-Jürgen/Grunder, Hans-Ulrich (Hg.): Texte zur Schulpädagogik. Weinheim und München, S. 46-53.

- Conrad, Otto (1926): Die Neuordnung des höheren Schulwesens in Preußen. Eine Erläuterung der Richtlinien, besonders für Eltern und Erzieher. Anhang: Die wichtigsten Bestimmungen über die Elternbeiräte. Berlin.
- Kerlow-Löwenstein, Kurt (1920): Der Elternbeirat. Richtlinien für seine Tätigkeit. Berlin.
- Kreuziger, Max (1925): Die Schule der Gemeinschaft in ihrem Verhältnis zu Familie und Staat. In: Deiters, Heinrich (Hg.): Die Schule der Gemeinschaft. Leipzig, S. 81-89.
- Lohmann, Richard (1920): Die Arbeit im Elternbeirat. Ratschläge und Anregungen. Berlin.
- Offenstein, Wilhelm (1926): Amtliche Erlasse und Verordnungen über Elternbeiräte. Herausgegeben von der Zentralstelle der Katholischen Großschulorganisation Deutschlands. Düsseldorf.
- Otto, Berthold (1906): Vom königlichen Amt der Eltern. Leipzig.
- Otto, Berthold (1914): Berthold-Otto-Schule. Grundgedanken und Betätigung. In: Die Zukunftsschule, 2, H 6, S. 193-220.
- Tews, Johannes (†1922): Elternabende und Elternbeiräte. Freie und gesetzlich geordnete Mitarbeit der Eltern an der Schulerziehung. Langensalza.
- Varrentrapp, Franz (1926): Elternbeirat und Beiratswahlen. Die grundlegenden amtlichen Bestimmungen. Berlin.
- Wigge, Heinrich (†1906): Haus und Schule. In: Rein, Wilhelm (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Band 4. Langensalza, S. 67-72.
- Wille, Emil (1921): Der Elternbeirats-Erlaß des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 5. Nov. 1919. Ein Wort zu seiner Verteidigung und Verwertung. Langensalza.
- Wolff, Georg (1928): Die rechtlichen Beziehungen der Schule zu Familie, Gemeinde, Kirche und Staat. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Band 4. Die Theorie der Schule und der Schulaufbau. Langensalza, S. 48-36.

## Literature

- Baumann, Paul (1962): Berthold Otto. Der Mann – die Zeit – das Werk – das Vermächtnis, Band 5. München.
- Benner, Dietrich/Kemper, Herwart (2003): Theorie und Geschichte der Reformpädagogik. Teil 2: Die Pädagogische Bewegung von der Jahrhundertwende bis zum Ende der Weimarer Republik. Weinheim und Basel.
- Delorent, Hans-Peter/Ullrich, Volker (Hg.) (1988): Der Traum von der freien Schule. Schule und Schulpolitik in Hamburg während der Weimarer Republik. Hamburg.
- Häußler, Gustav (1914): Das höhere Schulwesen der Stadt Berlin. In: Stein, Erwin (Hg.): Monographien deutscher Städte. Berlin. Oldenburg i. Gr., S. 105-114.
- Hansen-Schaberg, Inge (2000): Demokratische Bestrebungen von Lehrerinnen und Lehrern an den weltlichen Schulen und Lebensgemeinschaftsschulen in Berlin. In: Neuhäuser, H./Rülcker, T. (Hg.): Demokratische Reformpädagogik. Frankfurt am Main u.a., S. 89-114.
- Hilker, Franz (Hg.) (1924): Deutsche Schulversuche. Berlin.
- Holtfrerich, Carl-Ludwig (1980): Die deutsche Inflation 1914-1923. Ursachen und Folgen in internationaler Perspektive. Berlin.
- Karstädt, Otto (1928): Versuchsschulen und Schulversuche. In: Nohl, Herman/Pallat, Ludwig (Hg.): Handbuch der Pädagogik, Band 4. Langensalza, S. 333-364.
- Ketelhut, Klemens (2016): Berthold Otto als pädagogischer Unternehmer. Eine Fallstudie zur deutschen Reformpädagogik. Köln u.a.



- Lamberti, Marjorie (2002): *The Politics of Education. Teachers and school reform in Weimar Germany*. New York/Oxford.
- Oelkers, Jürgen (<sup>3</sup>1996): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Weinheim und München.
- Puschner, Uwe (2001): *Die völkische Bewegung im wilhelminischen Kaiserreich: Sprache – Rasse – Religion*. Darmstadt.
- Reh, Sabine (2009): „Der aufmerksame Beobachter des modernen großstädtischen Lebens wird zugeben, dass die Familie heute leider nicht mehr den erzieherischen Wert früherer Tage besitzt.“ Defizitdiagnosen zur Familie als wiederkehrendes Motiv in reformpädagogischen Schulentwürfen und Schulreformdiskursen Deutschlands im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. In: Ecarius, Jutta/Groppe, Carola/Malmede, Hans (Hg.): *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*. Wiesbaden, S. 159-177.
- Rödler, Klaus (1987): *Vergessene Alternativschulen. Geschichte und Praxis der Hamburger Gemeinschaftsschulen 1919-1933*. Weinheim und München.
- Rude, Adolf (1927): *Die Neue Schule und ihre Unterrichtslehre, Band 1: Die Neue Schule*. Osterwieck/Harz und Leipzig.
- Scholz, Joachim/Reh, Sabine (2009): *Verwahrloste Familien – Familiariisierte Schulen. Zum Verhältnis von Schule und Familie in den Diskursen der deutschen Schulgeschichte seit 1800*. In: Kolbe, Ulrich/Reh, Sabine/Fritzsche, Bettina/Idel, Till-Sebastian/Rabenstein, Kerstin (Hg.): *Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive*. Wiesbaden, S. 159-182.
- Wagner-Winterhager, Luise (1981): *Schule und Eltern in der Weimarer Republik. Untersuchungen zur Wirksamkeit der Elternbeiräte in Preußen und der Elternräte in Hamburg 1918-1922*. Weinheim/Basel.

### Contact information for the Authors

Prof. Dr. Sabine Reh  
Direktorin der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (BBF) im  
Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)  
Professorin für Historische Bildungsforschung  
Humboldt-Universität zu Berlin  
PF 17 11 38, 10203 Berlin (Sitz: Warschauer Straße 34-38, 10243 Berlin  
sabine.reh@dipf.de

Dr. Klemens Ketelhut  
Institut für Pädagogik  
Philosophische Fakultät III - Erziehungswissenschaften  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
06099 Halle/Saale  
(Sitz: Franckeplatz 1 Haus 5, 06110 Halle/Saale)  
klemens.ketelhut@paedagogik.uni-halle.de



Klaus-Dieter Beims

## **Fromme Lehrer und heidnische Texte – Die Rezeption der römischen Autoren im Halleschen Pietismus**

### **1 Einführung**

Friedrich Paulsen berichtet aus der Anfangszeit der Schulen August Hermann Franckes von einer Revolte gegen die als „heidnisch“ abqualifizierten antiken griechischen und römischen Autoren:

„Im Jahre 1698 hatte eine Bewegung unter den Lehrern stattgefunden, welche auf die Entfernung aller heidnischen Autoren abzielte; es gelang jedoch FRANCKE, sie von der Unbedenklichkeit und Notwendigkeit der zugelassenen Schriften zu überzeugen, es wird nicht gesagt mit welchen Gründen [...]“. <sup>1</sup>

In der praefatio zu seiner Sammlung wichtiger Passagen aus den Werken der römischen Dichter Vergil, Horaz und Ovid, die der pietistische Theologe Joachim Lange während seiner Zeit als Rektor am Friedrichswerderschen Gymnasium in Berlin für den Unterricht zusammengestellt hat, werden Horaz und Ovid wie folgt bewertet:

Sie seien „homines ingenuose nequam, & impurissimi purae Latinitatis auctores: utpote qui uti horrendum in modum peccarunt ipsi, sic aliis etiam, pro amplificando satanae regno, lasciviendi artem et disciplinam tradiderunt.“ <sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Paulsen 1919, Bd. 1, S. 569. Paulsen zitiert dabei aus der 1876 erschienenen Ausgabe der pädagogischen Schriften August Hermann Franckes von Gustav Kramer, dem damaligen Leiter der Franckeschen Stiftungen, vgl. Kramer 1876, S. 287.

<sup>2</sup> Lange 1702b, S. 6 f.: „Diese Menschen sind geistreiche Taugenichtse, die moralisch schmutzigsten Schöpfer sprachlich vollkommener lateinischer Werke. Und wie diese nun in schauerlichster Form selbst gesündigt haben, so haben sie anderen, um das Reich des Teufels zu vergrößern, Kunst und Lehre sündhaften Lebens vermittelt“. Nur Vergil erfährt eine durchweg positive Würdigung: er kann fast ganz gelesen werden, wenn er gut und umsichtig gedeutet wird („bonumque ac circumspectum interpretem nactus“, ebd. S. 7), und lehrt viel Hervorragendes.

Lehrer, die gegen die Lektüre der antiken Autoren im Unterricht revoltieren, und eine Textausgabe, die die von ihr präsentierten Autoren als moralisch verwerfliche Werkzeuge des Teufels demaskiert – deutlicher kann sich kaum zeigen, dass die antiken Autoren, deren Lektüre doch traditionell der Kerninhalt des Altsprachlichen Unterrichts war – im Griechischen allenfalls noch zusammen mit dem Neuen Testament – im Halleschen Pietismus ein kontrovers reflektiertes und diskutiertes pädagogisches und didaktisches Problem waren.<sup>3</sup> Wie konnte man in einem Erziehungssystem, dessen grundsätzliche Ziele zum einen die Erziehung zur „Gottseligkeit“ und den „guten Sitten“ im Sinne eines christlichen Glaubens- und Moralverständnisses, zum anderen aber auch die Vermittlung der für die spätere Berufstätigkeit nötigen „Wissenschaften“ waren, die Lektüre solcher „heidnischer“ antiker Autoren legitimieren? Schließlich bildeten gerade die höheren Schulen des Franckeschen Schulkomplexes, die Lateinschule und das Paedagogium Regium als Eliteschule, für gehobene gesellschaftliche Positionen am Hof, in Heer und Verwaltung, im kaufmännischen Bereich, in Schule, Kirche und Universität aus; zu den in diesen Bereichen geforderten Kernqualifikationen gehörten zu Beginn des 18. Jahrhunderts eben auch noch gute aktivsprachliche Kompetenzen im Lateinischen als der damals noch weitgehend unumstrittenen *lingua franca* der distanzsprachlichen Kommunikation der Gelehrten.<sup>4</sup> Welches waren die zentralen Topoi der pietistischen Bewertung der römischen Autoren? Warum hat man nicht einfach komplett auf sie verzichten können und die Lernziele des Lateinunterrichts anhand „einwandfreier“ Autoren etwa aus der christlichen Spätantike, dem Mittelalter oder aus der Fülle der neulateinischen Literatur zu erreichen versucht? Welche didaktischen und methodischen Leitlinien wurden von den pietistischen Theoretikern des Lateinunterrichts entwickelt, um die römischen Autoren dennoch im Kontext ihrer Erziehungsvorstellungen präsentabel zu machen? Wie wurden die Texte in

---

<sup>3</sup> Paulsen spekuliert über die seinerzeit von Francke vorgebrachten Argumente zugunsten der antiken Autoren und bezieht sich dabei auf später in der theoretischen Reflexion der Halleschen Pietisten über die Problematik immer wieder genannte Muster: Der Lehrer müsse im Unterricht „das Unzulängliche der heidnischen Sittlichkeit und Religion“ aufzeigen, „doch müsse man Schmutziges ausmerzen“. Paulsen 1919, Bd. 1, S. 569.

<sup>4</sup> Zum soziolinguistischen Modell von „Nähesprache“ als Alltagssprachliche Kommunikation im persönlich-privaten Umfeld und „Distanzsprache“ als Kommunikation mit Fremden, bei offiziellen, gesellschaftlich repräsentativen Anlässen, bei der Wahrnehmung beruflicher Aufgaben oder im Rahmen der Gelehrtenkommunikation sowie zu der Frage, an welchen sprachlichen Normen sich die lateinische Kommunikation der gesellschaftlichen Eliten orientiert hat und was dementsprechend als Sprachstandard des Lateinischen in den Schulen vermittelt wurde vgl. Leonhardt (2009), z.B. S. 79 f.; S. 238–241.

Textausgaben, Lesebüchern, Florilegien etc. entsprechend diesen Leitlinien für den Unterricht aufbereitet?<sup>5</sup>

Bevor die folgenden Ausführungen diesen Fragen nachgehen, sollen noch drei Vorbemerkungen die Thematik in einen etwas weiteren Horizont zu rücken versuchen: *Erstens* setzen sich die didaktischen Texte der Halleschen Pietisten vor allem mit den Autoren des sogenannten Goldenen Zeitalters<sup>6</sup> bzw. der „aurea aetas“ der römischen Literaturgeschichte, also des ersten Jahrhunderts vor Christus und der Augusteischen Zeit, auseinander: Nepos, Cicero, Varro, Sallust, Curtius Rufus, Livius, Plautus, Terenz,<sup>7</sup> Vergil, Catull, Horaz und Ovid. Diese Autoren bildeten in einer langen, bis ins Mittelalter zurückreichenden und vom Humanismus endgültig normierten Tradition den Kernbestand dessen, was im Lateinunterricht gelesen wurde. Die pietistische Kritik fokussierte dabei vor allem auf die Dichter: die in Halle intensiv gelesenen Prosaautoren wie Nepos mit seinen Feldherrnrviten, Cicero mit seinen Briefen „Ad familiares“, die im Wesentlichen Cicero als politisch Handelnden vorstellen, oder seine philosophischen Schriften wie „De officiis“, „De senectute“ oder „De amicitia“, die sich mit ethisch-moralischen oder lebenskundlichen Fragen befassen, waren weitgehend „unverdächtig“ und wurden als Ganzschrift im Original herangezogen; dagegen wurden die sich um Liebesverwicklungen, ausschweifendes Leben von jungen Leuten und Erziehungskonflikte drehenden Komödien des Terenz, Ovids wissenschaftliche Einleitung in die Beziehungs- und Liebeskunst („Ars amatoria“), seine „Metamorphosen“ mit ihren erotischen Erzählungen sowie seine ausführliche Beschreibung des Liebeslebens eines römischen „amators“ mit all seinen Höhen und Tiefen in seinen Liebeselegien („Amores“), Catulls Gedichte über seine Liebesbeziehung zu Lesbia sowie seine oft unter die Gürtellinie gehenden derben Invektiven oder viele hedonistische Gedichte des Horaz als anstößig empfunden.

*Zweitens* stellte sich das Problem, wie mit diesen Inhalten umzugehen ist, nicht erst den Pietisten, sondern begleitete die gesamte Rezeptionsgeschichte

---

<sup>5</sup> Meine im Jahre 2013 von der Philosophischen Fakultät der Universität Tübingen angenommene Dissertation „Die römischen Autoren im Lateinunterricht des Halleschen Pietismus – Lektüreunterricht im Rahmen einer Bildungskonzeption des frühen 18. Jahrhunderts“ hat die bildungstheoretischen und didaktischen Konzeptionen der Theoretiker des Halleschen Pietismus für den Lateinunterricht, die Umsetzung dieser Konzepte in den verwendeten Unterrichtsmaterialien (Textausgaben, Lesebücher, Florilegien etc.) sowie die konkreten Unterrichtsabläufe im Paedagogium Regium anhand der Lektionsbücher umfassend untersucht. Vgl. Beims 2015.

<sup>6</sup> Vgl. zu den Periodisierungen der römischen Literaturgeschichte Ax 1996.

<sup>7</sup> Die beiden Komödienautoren des zweiten Jahrhunderts vor Christus werden oft der „Morgenzeit“ des aevum aureum zugeordnet, während Cicero und die Autoren der Zeit des Augustus dessen „lux meridiana“ waren.

der römischen Autoren, insbesondere der Dichter. So legte Arnulf von Orleans im 12. Jahrhundert in seinen „Allegoriae“, einem Kommentar zu Ovids „Metamorphosen“, diese moralisch-allegorisch aus; so wurde z.B. die Narcissus-Geschichte in der Deutung gewissermaßen „ent-erotisiert“, indem Narcissus zu einer Personifikation von Hochmut und selbstsüchtiger Eigenliebe wurde, während Echo den von einem solchen Egozentriker verachteten guten Ruf verkörperte.<sup>8</sup>

Die schulische Horazrezeption war bereits im Mittelalter darauf ausgerichtet, aus der breiten, von Moralphilosophischem bis zu leichtfertigen Liebesgedichten reichenden Vielfalt auszuwählen und Anstößiges wegzulassen. Solche Florilegien genannten Textauswahlen dienten dann der sittlich-moralischen Erziehung in christlichem Verständnis.<sup>9</sup> Der protestantische und jesuitische Schulhumanismus setzte dann diese Tradition der Rezeption des Horaz als Vermittler moralischer Regeln und guter Lebensmaximen über das Mittelalter fort: Man wählte aus, was nach Maßstäben christlicher Pädagogik inhaltlich vermittlungswürdig erschien, und rezipierte Horaz weiterhin als Muster lateinischer Sprachkunst und Lehrer ethischen Verhaltens. Praktisch umgesetzt wurden diese Vorstellungen mit purgierten Textausgaben, deren Konzept es war, die sprachliche Vorbildlichkeit der Horazischen Texte sowie auf inhaltlicher Ebene das moralisch Wertvolle zu vermitteln, Anstößiges aber ganz wegzulassen oder textlich umzuformen – und dies nicht nur auf protestantischer, sondern in gleicher Weise auf jesuitischer Seite, wie die vielfach aufgelegte jesuitische Textausgabe „Horatius ab omni obscoenitate purgatus“ (erstmal 1570) zeigt, in der z.B. die Oden I, 5, 23, 30, 33; II, 8; III, 10, 20, 26; IV, 10 weggelassen sind.<sup>10</sup>

Terenz war traditionell im Schulhumanismus einer der ersten von den Schülern gelesenen römischen Autoren, anhand dessen die Grundlagen in der lateinischen Grammatik vertieft sowie aktive, alltagstaugliche lateinische Redefähigkeit entwickelt werden sollten. So sieht ihn die Kursächsische Schulordnung von 1528 im Anschluss an den Anfängerunterricht mit lateinischen Fibeln und den „Disticha Catonis“ vor und stellt ihn auf eine Ebene mit den „Colloquia Erasmi“, die Straßburger Schulordnung Sturms von 1538 sieht

<sup>8</sup> Vgl. dazu Gindhart 1998, S. 43 f.

<sup>9</sup> So fasst Maria-Barbara Quint ihre Untersuchung des *florilegium Oxoniense* aus dem 12. Jahrhundert wie folgt zusammen: „Dieses Florilegium aus Oxford ist also ganz auf die moralische Belehrung konzentriert. Horaz wirkt als Sittenlehrer, seine Mahnungen, Ansichten sind ohne inhaltliche Änderungen übernommen worden. Der antike Dichter steht ganz im Dienst der christlichen Morallehre. [...] Der römische Dichter ist Horatius ethicus, von dem auch ein Christ viel lernen kann.“ Quint 1988, S. 32 f.

<sup>10</sup> Vgl. zu dieser eklektischen Rezeption und damit verbundenen Umdeutung des Horaz zu einem zu christlichen Vorstellungen kompatiblen Verkünder moralischer Werte Gruber 1997.

ihn ebenso vor wie die Württembergische Schulordnung von 1559, die ihn in der dritten Klasse des fünfklassigen Lateincurriculums als Autor neben Äsops Fabeln und die Briefe Ciceros stellt.<sup>11</sup>

Weit ins Mittelalter zurück reicht dabei die Tradition, Terenz entweder in einer die anstößigen Stellen ausklammernden Textauswahl oder in einer komplett überarbeiteten Fassung zu präsentieren, die das sprachliche Material der Stücke des Terenz nutzte und zum Teil deren ursprüngliche kompositorische Struktur bewahrte, sie aber inhaltlich umformte. So hat bereits im 10. Jahrhundert Hrotsvit von Gandersheim in enger formaler und stilistischer Anlehnung an Terenz sechs Stücke verfasst, in denen aus den lasziven Liebesgeschichten des Terenz Heiligendramen wurden, die die standhafte Keuschheit frommer Jungfrauen zum Gegenstand hatten.<sup>12</sup> Ähnlich wurde an den Jesuitenkollegs verfahren: da man aber auch dort Terenz im Sinne des humanistischen Ideals als klassisches Muster eines urbanen aktivsprachlichen Alltagslateins, vor allem als sprachliches Vorbild für das im Jesuitenschulwesens so wichtige Schultheater benötigte, kam man auch hier nicht um die Verwendung überarbeiteter bzw. purgierter Terenzausgaben herum. Eine sowohl im evangelischen wie im katholischen Unterricht oft verwendete Umformung des Terenz mit christlichen Inhalten waren die erstmals 1592 unter dem Titel „Terentius Christianus“ herausgegebenen Stücke des Haarlemer Rektors Cornelius de Schoone (latinisiert Schonaeus, 1540-1611), die den Stil des Terenz nachahmen und Terenzisches Sprachmaterial verwenden, dabei aber biblische Inhalte zum Gegenstand haben.<sup>13</sup>

Einen anderen didaktisch-methodischen Ansatz, Terenz als Muster aktiven lateinischen Sprechens zu präsentieren und zugleich im positiven Sinne moralisierend zu nutzen, ohne ihn inhaltlich zu verändern, repräsentiert eine

---

<sup>11</sup> Die sprachliche Normativität des Terenz belegt zum Beispiel, dass er in den Gelehrtschulen des Herzogtums Braunschweig Mitte des 17. Jahrhunderts auswendig gelernt wurde mit dem Ziel, ihn in Sprache und Stil zu reproduzieren. Kern dieses Sprachunterrichts war neben dem Auswendiglernen die klassische Imitation. Vgl. dazu Le Cam 2012, S. 142 f.

<sup>12</sup> Das zugrundeliegende Konzept zeigt die praefatio der Sammlung: Die Stücke sollen Terenz imitieren, da dessen sprachlich-stilistisches Niveau („cultioris facundia sermonis“, „dictionis genus“) vorbildlich ist; man müsse aber an die Stelle seiner unmoralischen Inhalte („turpia lascivarum incesta feminarum“) moralisch mustergültiges Verhalten („laudabilis sacrarum castimonia virginum“) setzten, also eine christliche Alternative zu Terenz bieten, die sprachlich-stilistisch sowie hinsichtlich der Art der kompositorischen Gestaltung der Stücke dem Original gleichwertig war.

<sup>13</sup> Einen ähnlichen Befund hat Martin Holy für die böhmischen und mährischen Lateinschulen im 16. und frühen 17. Jahrhundert erhoben: Im Unterricht sowohl der protestantischen Schulen als auch der Jesuitenschulen wurden Sammlungen von Sentenzen mit bearbeiteten Redewendungen aus Plautus und Terenz sowie Vergil, Horaz, Ovid und andere unter Auslassung der moralisch bedenklichen Stellen verwendet. Vgl. dazu Holy 2012, insbesondere S. 109.

1628 in Weimar unter dem Titel „PUBLII TERENTII Sechs FrewdenSpiel / In die teutsche Sprache versetzt“ für den Schulgebrauch erschienene kommentierte Übersetzung des Terenzischen Originaltextes, die in den Kontext der Ratkeschen Schulreform gehört.<sup>14</sup> Zunächst werden die Intentionen des Terenz unter moralischer Perspektive nicht so negativ gesehen wie später im Pietismus: seine Stücke, so die Vorrede, handeln zwar von den Lastern, mehr aber von Tugend und Ehrbarkeit, und wollen nicht dazu erziehen, den Lastern zu folgen, sondern gleichsam didaktische Möglichkeiten eröffnen, der Jugend zu zeigen, wie man sich vor ihnen hüten soll. Operationalisiert wird dieses Lernziel der Übersetzung – deren sprachdidaktische Funktion im Übrigen darin gesehen wird, die Schüler mit den Inhalten der Komödien vertraut zu machen und ihnen auf diese Weise das Verständnis des lateinischen Textes, auch in selbständiger Eigenarbeit, zu erleichtern – mit einem umfangreichen Anmerkungsapparat, der den Schülern umfassend die in den Stücken beschriebenen Laster und Tugenden aufzeigt, vor Ersteren warnt und zu Letzteren ermutigt. Ergänzt wird die Kommentierung durch zu den einzelnen Szenen passende moralisierende Sinnsprüche; im Ganzen liegt damit eine Textausgabe vor, die – bei Bewahrung des Originaltextes – nicht nur sprach-, sondern auch moralerzieherisch und persönlichkeitsbildend wirkt.

*Drittens* gehört die Diskussion um die Verwendung der römischen Autoren in den Kontext der allgemeinen pietistischen Gelehrsamkeitskritik, deren Grundtopoi Wolfgang Martens wie folgt zusammengefasst hat:

„Das Verhältnis der halleischen Pietisten zu Wissenschaft und Gelehrsamkeit ist, folgt man ihren Predigten und erbaulichen Schriften, getragen von Mißachtung und Geringschätzung: Gelehrsamkeit und wahre christliche Prudenz sind einander entgegen; das Wissenwollen der Kinder der Welt hindert die rechte Erkenntnis Gottes; Einfalt der Herzen und schlichter Glaube sind wichtiger als klügelnder Verstand und alle Erudition.“<sup>15</sup>

Wichtiger Aspekt dieser kritischen Distanz zu dem, was man in humanistischer Tradition „studia humanitatis“ nannte, war die Ablehnung bestimmter Gattungen der „schönen“, d.h. fiktionalen und nach bestimmten poetischen Regeln sprachlich stilisierten Literatur: abgelehnt wurde alles, was „nur“ der Unterhaltung diene und damit nutzlos war; erlaubt war neben spezifisch religiöser Dichtung – und auch diese hatte möglichst schlicht und wenig kunst-

<sup>14</sup> Vgl. dazu Ball 2009.

<sup>15</sup> Martens 1987, S. 50. Zur pietistischen Gelehrsamkeitskritik vgl. auch Sparn 2004. Sparns Fazit: „Die Kritik am eitlen Gelehrtenprunk und an unbotmäßiger Wissenschaft gehört dann zum pädagogischen und homiletischen Arsenal aller pietistisch gesinnten Pädagogen.“ (Sparn, Philosophie, S. 231, Anm. 17).



voll zu sein – nur die gesellschaftlich geforderte Kasualdichtung.<sup>16</sup> Diese Ablehnung richtete sich neben dem Roman<sup>17</sup> und der Satire<sup>18</sup> vor allem gegen die Komödie.<sup>19</sup> Letztlich war die Verwendung literarischer Texte im Unterricht kein Selbstzweck um des literarisch-ästhetischen Genusses willen, sondern von pädagogischen Zweckmäßigkeitserwägungen her im Hinblick auf die Ausbildung für die zukünftige Wahrnehmung der Aufgaben im Gemeinwesen legitimiert: Was die erforderlichen Qualifikationen für diese Aufgaben vermittelte, war zulässig, sofern es nicht im Widerspruch zu den allgemeinen weltanschaulichen, moralischen und religiösen Grundsätzen der Pietisten stand.

---

<sup>16</sup> Vgl. dazu Martens 1989. Pietisten lehnten, so Martens' Ergebnis, jede Form von weltlicher poetischer Literatur ab: Schauspiele, Liebesgeschichten und Satiren standen für Weltzugewandtheit und fleischliche Lust und damit im Widerspruch zum Ernst eines frommen Lebens, in Konkurrenz zum ‚Heiligen‘ und ‚Göttlichen‘. Ebd., S. 113. Einzige – und von Martens S. 139-146 ausführlich erörterte – Ausnahme war die lateinische Kasualdichtung, die zu den Konventionen der akademisch – und das hieß im damaligen Verständnis: humanistisch-sprachlich – gebildeten Gesellschaftsschichten, die am Paedagogium Regium ausgebildet wurden, gehörte. Von dieser Feststellung her lässt sich erkennen, wie humanistischer Lektüreunterricht allgemein und hier eben die Lektüre lateinischer Poesie im Besonderen dann doch legitimiert war: die klassische Dichtung wurde nicht um ihrer selbst willen als „schöne Literatur“ wahrgenommen, sondern als Muster für solche gesellschaftlich geforderte Eigenproduktion funktionalisiert.

<sup>17</sup> Romane galten als fiktionale, erdichtete Geschichten, die mit der in der realen Welt erfahrbaren Wahrheit nichts zu tun haben; sie sind unnötiger Zeitvertreib, der vom Studium ablenkt; und sie sind wegen der in ihnen vorkommenden „Liebeshändel“ moralisch gefährlich.

<sup>18</sup> Spezieller Vorwurf gegen die Satire war, dass sie dem biblischen Verbot des Spottens und dem Gebot der Nächstenliebe widerspricht und in ihrer Art, die Laster der Menschen zu schildern, von Hochmut zeugt. Vgl. Martens 1989, S. 95-98.

<sup>19</sup> Wie über diese Gattung im Pietismus gedacht wurde, fasst Wolfgang Martens wie folgt zusammen: „Theaterlust ist Sinnenlust, Augenlust, Ohrenlust, jedenfalls weltliche Lust, und deshalb eitel und sündlich. Die Lust des Frommen kann nur eine geistliche sein. Theaterlust beschlagnahmt das Herz, zieht die Gedanken ab vom höchsten Gut, korrumpiert das Denken und Trachten des Christenmenschen, der doch gehalten ist, das Heil seiner Seele zu besorgen und, als noch Unwiedergeborener, des Durchbruchs der Gnade gewärtig zu sein, als Wiedergeborener aber allem weltlichen Wesen weiterhin zu widerstehen.“ Martens 1984, S. 32.

## 2 Didaktische und methodische Überlegungen zur Lektüre der römischen Autoren bei Joachim Lange und Hieronymus Freyer

Joachim Lange und Hieronymus Freyer waren zwei der wichtigsten Gestalten des Halleschen Pietismus um 1700.<sup>20</sup> Sie sind für mein Thema besonders interessant, weil sie zumindest zeitweise aktive Schulmänner waren, sich in ihren Schriften an vielen Stellen zu Fragen des Lateinunterrichts und der Autorenlektüre geäußert haben und ihre Konzepte in einer Reihe von – im weitesten Sinne – Textausgaben der römischen Autoren umgesetzt haben.

Joachim Lange (1670-1744) ist vor allem durch seine Auseinandersetzungen mit der lutherischen Orthodoxie und der rationalistischen Philosophie des Aufklärungsphilosophen Christian Wolff bekanntgeworden, die er in seiner Zeit als pietistischer Theologieprofessor an der Universität Halle ab 1709 führte. Dem ging eine langjährige Lehrertätigkeit, zuletzt ab 1698 als Leiter des Friedrichswerderschen Gymnasiums in Berlin voraus. In dieser Zeit veröffentlichte er verschiedene im Unterricht verwendete Einzelschriften: die „*Institutiones stili Latini*“ als Regelwerk zum lateinischen Sprach- und Schreibstil, die „*Latinitatis Anthologia*“, ein alphabetisch sortiertes lateinisches Vocabularium, sowie die schon erwähnten „*Locutionum ac sententiarum Latinarum Flores*“, ein Florilegium aus den Werken von Vergil, Horaz und Ovid. Diese Werke wurden später von Lange zusammenhängend als „*Hodegus Latini sermonis*“ herausgegeben und in dieser Form an den Schulen Franckes benutzt. Wichtig wurde seine 1703 erstmals erschienene „*Verbesserte und Erleichterte Lateinische Grammatica*“, die zu einer der wichtigsten und am häufigsten aufgelegten Schulgrammatiken des 18. Jahrhundert wurde, sowie zwei kleine Anfängerlesebücher mit selbst gemachten kurzen Sätzen bzw. kleinen Dialogszenen für den Elementarunterricht, das „*Tirocinium paradigmaticum*“ sowie das „*Tirocinium dialogicum*“.

Quellen für Langes Verständnis vom Latein- und Lektüreunterricht sind zunächst einmal die praefationes seiner Unterrichtswerke, insbesondere die Vorrede „*Von Verbesserung [sic] des Schulwesens*“ in seiner Grammatik. Wichtig ist ferner Langes 1744 erschienene Autobiographie, eine deutschsprachige Rede zum „*Lob und Preiß Der Schulen*“, die Lampert Gediken, ein Schüler Langes, anlässlich der Einweihung der Friedrichs-Schule in Berlin am 28. November 1701 gehalten hat und die in ihrem inhaltlichen Duktus sicherlich dem Denken des damaligen Rektors nicht völlig widerspricht, sowie

---

<sup>20</sup> Beide sind für Wolfgang Martens Beispiele dafür, dass auch Pietisten trotz aller kritischer Distanz zur weltlichen Gelehrsamkeit gute Philologen sein konnten. Vgl. Martens 1987, S. 168.

Friedrich Gedikes „Geschichte des Friedrichswerderschen Gymnasiums“, aus der sich Langes praktische Tätigkeit als Rektor und das Lehrplanprofil dieser Schule zu seiner Zeit rekonstruieren lässt.<sup>21</sup>

Hieronymus Freyer (1675-1747) arbeitete bereits während seines Theologiestudiums in Halle ab 1698 als Lehrer am Paedagogium Regium der Franckeschen Anstalten und war ab 1705 dessen Leiter; ab 1707 war er als Leiter des Seminarium Praeceptorum auch für die dortige Lehrerausbildung zuständig. Neben seiner organisatorischen Arbeit trat er als Verfasser zahlreicher Unterrichtswerke hervor; wichtig für den lateinischen Lektüreunterricht wurden seine Terenzausgabe, die 1714 erstmals erschienenen „Colloquia Terentiana“, sowie sein aus antiken und neulateinischen Dichtern zusammengestelltes lateinisches Lesebuch, der ab 1713 vorliegende „Fasciculus poematum Latinorum“, für den Rhetorikunterricht seine „Tabulae oratoriae“. Eine wichtige Hauptquelle zu Freyers Denken über Fragen von Erziehung, Bildung und Schule mit zahlreichen Reflexionen über Fragen des lateinischen Lektüreunterrichtes bilden seine 1737 gesammelt herausgegebenen Schulprogramme, ursprünglich offizielle Einladungsschriften zu den zweimal jährlich am Paedagogium Regium stattfindenden „examina publica“.

Aus den genannten Quellen der beiden für den Pietismus repräsentativen Autoren sollen nun systematisch die wichtigsten Kernpositionen zur Frage der Behandlung der römischen Autoren im lateinischen Lektüreunterricht, ihrer Problematik, didaktischen Begründung und methodischen Präsentation zusammengestellt werden, bevor dann im nächsten Abschnitt exemplarisch die praktische Umsetzung dieser Positionen in den Unterrichtswerken der Genannten gezeigt wird.

Das komplexe Spektrum pietistischer Erziehungsziele verdeutlicht Lange in knapper, prägnanter Form, wenn er in der Vorrede seiner „Lateinischen Grammatik“ von Weisheit als „lebendige[r] Erkenntnis und innere[r] Furcht Gottes“<sup>22</sup> spricht. Unter diesem Begriff wird nicht nur Glauben im eigentlichen Sinn als innere, gefühlsmäßige oder gedankliche Beziehung zu Gott, sondern auch Erziehung zu bestimmten Werthaltungen und (religiös oder gesellschaftlich) erwünschten Tugenden und Verhaltensweisen subsumiert. Der gesamte Bildungsprozess ist diesem umfassenden, religiös definierten Ziel der Menschenbildung zu- und untergeordnet; er soll das für ein aktives Leben als nützlicher Bürger in der Gesellschaft, insbesondere für die Erfüllung der mit dem „Stand“, d.h. der gesellschaftlichen Funktion, die jemand einnimmt, verbundenen Aufgaben nötige Wissen vermitteln:

<sup>21</sup> Vgl. Winter 2008, S. 194 ff. (allgemein zu seinem Rektorat), S. 285 ff. (zum Religionsunterricht), S. 297 ff. (zum Lateinunterricht).

<sup>22</sup> Vgl. Lange 1746, S. 8 f.

„So ist demnach der Schulen eigentlicher Zweck, daß die Jugend zu wahrer Erkenntniß und Furcht Gottes, nebst dem aber zu allerley nützlichen Wissenschaften angeführet: das ist, zum ewigen und zeitlichen Leben geschickt gemacht werde.“<sup>23</sup>

Zu diesen „nützlichen Wissenschaften“ gehören nun auch die „studia humanitatis“ mit der Sprache Latein einschließlich der Lektüre der römischen Autoren: Freyer sieht sie in seiner Schulschrift „De studiorum litterariorum usu in republica civili“ aus dem Jahre 1709 als ein in göttlicher Weisheit wurzelndes Geschenk der Gnade Gottes, durch die der Mensch aus der durch den Sündenfall bedingten Finsternis herausgeholt und zu einer menschengemäßen Kultur geführt worden sei.<sup>24</sup> Gelehrte sind für Freyer Menschen, die mit ihrem Wissen dem Gemeinwesen dienen;<sup>25</sup> die Beschäftigung mit den „studia humanitatis“ in der Schule war für die Halleschen Pietisten legitimiert, insofern sie der Ausbildung für die Wahrnehmung von hochqualifizierten Aufgaben im Gemeinwesen diene. Die Tätigkeit in diesen Positionen wurde religiös überhöht als „praxis pietatis“, als Dienst für Gott in der Welt, für die Menschen und zur Verbesserung der Welt, die von Francke intendierte „Generalreformation der Welt durch alle Stände“, für die gute, eine qualifizierte Ausbildung vermittelnde Schulen benötigt wurden.<sup>26</sup>

Im Rahmen dieses Erziehungskonzepts und seiner Ziele, die man schlagwortartig mit den Begriffen christlich-religiöse Gesinnung, Moralerziehung, Charakterformung und Vermittlung praktisch-nützlicher Kenntnisse zusammenfassen könnte,<sup>27</sup> hat der lateinische Sprach- und Lektüreunterricht eine dop-

<sup>23</sup> Lange 1703, S. 4. In seinem Lebenslauf formuliert Lange bündig, sein Ziel sei es gewesen, „daß meine Discipuli bey der Gelehrsamkeit zuvorderst von Hertzen fromm werden möchten“ (Lange 1744, S. 61).

<sup>24</sup> „Nam quaecumque sunt bonae artes vel fuerunt umquam, earum certe omnium magistra est caelestis sapientia habenda: ex qua tamquam sole clarissimo radius divino quodam munere ad constituendum cultum humanum etiam gentibus illuxit, quo duce illas vel invenerunt vel a sanctis viris traditas excoluerunt atque ad posteritatem propagarunt.“ (Freyer 1709, S. 73). Übersetzung: „Denn was auch immer die guten Wissenschaften sind oder jemals waren, als ihrer aller Lehrmeisterin hat die göttliche Weisheit zu gelten: von ihr ging wie von einer herrlichen Sonne als Geschenk Gottes ein Lichtstrahl aus, um den Völkern – sogar den heidnischen – die Kultur zu bringen, von der geleitet diese dann jene Wissenschaften begründeten oder vervollkommeten, nachdem sie sie von heiligen Männern empfangen hatten, und so an die Nachwelt weitergaben.“

<sup>25</sup> Martens 1989, S. 91.

<sup>26</sup> Vgl. dazu Franckes Schriften „Segensvolle Fußstapfen“ (1701) und „Der grosse Aufsatz“ (1704) sowie die Zusammenfassung bei Martens 1987, S. 64 ff.

<sup>27</sup> Die Rede „Lob und Preiß der Schulen“ beschreibt den Zusammenhang zwischen fachlicher, religiöser und moralischer Erziehung des einzelnen und dessen späteren Nutzen als Bürger für den Staat und damit die gesellschaftliche Funktion der Schule so: „Ein Bürger/ welcher wohl in Schulen wird erzogen/ Dient mehr/ als sonste zwey/ dem wehrten Vaterland.“ Während andere von Jugend auf der Wollust zugewandt sind, „Ist dessen reiner Geist von Las-

pelte Zielsetzung: erstens zu einem aktiven, an den Schriftstellern der römischen Antike als Stilmuster geschulten lateinischen Schreiben und Sprechen zu befähigen, was zum damaligen Zeitpunkt für gehobene Positionen unabdingbar war,<sup>28</sup> zweitens auch über diese Texte dem Schüler „Wahrheit und Tugend“ zu vermitteln und zur „inneren Ausbesserung seines verderbten Gemüths“ beizutragen.<sup>29</sup>

Wer nun die humanistischen Studien auf diese Weise pädagogisch legitimierte, musste zwingend auch eine Antwort auf die Frage finden, wie mit den aus Sicht vieler – nicht nur pietistisch orientierter – Christen unchristlichen und „sündhaften“ Inhalten der paganen römischen Autoren umzugehen ist. Lange problematisiert in der oben schon erwähnten Vorrede zu den „Flores“ die Verwendung der heidnischen Autoren im Unterricht, die aus seiner Sicht der „corrupta natura“ des Menschen folgen und heidnische Religiosität und Untugenden vor Augen stellen; Horaz und Ovid gelten ihm schlicht als „Lehrer der Begierde“.

Mit der Frage, ob die „heidnischen Autoren“ an christlichen Schulen tolerierbar sind, befasst sich auch Freyer in der Schulschrift „De quaestione an scriptores pagani in scholis christianis tolerandi sint“ aus dem Jahre 1735 und stellt zugleich die Frage, inwieweit die spätantiken und neulateinisch-christlichen Autoren eine Alternative darstellen könnten: „Quaesitum est ex nobis

---

tern weit entfernt/ Der in der Schulen schon die Tugend lieben lernt. [...] So ist der Schulen=Stand die Mutter aller Stände/ Er stützt den gantzen Staat/ erhält die Policy/ macht Bürger tugendhaft und Unterthanen treu: Ja seine Nutzbarkeit ist sonder Maaß und Ende: Denn was ein ganzes Reich für Aembter in sich hält/ Die werden alle nur aus Schulen wohl bestellt“ (Gediken 1701, unpag.).

<sup>28</sup> So fasst Agnes Winter Langes Unterrichtskonzept als Rektor zusammen: „Den Schwerpunkt des Unterrichts bildeten nach melanchthonischem Prinzip an allen Berliner Gymnasien die artes dicendi. Entsprechend dem rhetorisch-verbalen Bildungsideal des Humanismus lag das primäre Unterrichtsziel in der mühelosen Beherrschung des Lateinischen“ (Winter 2008, S. 293). Lange selbst bestätigt dies in seiner Autobiographie: es sei ihm darum gegangen, „auf den reinen, auch netten, Römischen Stilum“ zu führen (Lange 1744, S. 63).

<sup>29</sup> Lange definiert den Zusammenhang von Weisheit und Sprache, Denken und Reden wie folgt: „In der Oratoria oder Eloquentia kömmts vornehmlich auf die Weisheit an. Denn wer wohl reden will, muß zuvor wohl gedencken: sintemal die äussere Rede nichts anders ist als ein Ausdruck der Gedancken. Die Gedancken aber sind nichts anders, als eine verborgene und innere Rede des Gemüths. Darum wer wohl gedencken kann, der gelanget auch leicht zum Wohlreden. Also kömmts auf die Weisheit an. Nach derselben lernet ein Mensch sich selbst erkennen: und wird durch Licht und Kraft, oder durch Wahrheit und Tugend, zur wahrhaftigen und innern Ausbesserung seines verderbten Gemüths angeführt. Auf diese Art lernet er zugleich wohl gedencken. Je tieffer er nun eindringet in die Betrachtung und in den wirklichen Besitz der Wahrheit und Tugend: je richtiger und lebendiger werden seine Gedancken, und von den innern Gedancken ferner die äusseren Worte“ (Lange 1703, S. 26). Dieser Gedanke vom Ineinandergreifen von sapientia und eloquentia geht auf Ciceros rhetorische Schriften zurück, z.B. „De inventione“ I, 1; „De oratore“ III, 55 f., III, 65.

[...] *utrum tolerandi in scholis christianis scriptores pagani sint, an eiciendi potius et sanctiores in eorum locum ex coelestis doctrinae adsectatoribus substituendi.*“<sup>30</sup>

Bei seiner nachfolgenden Erörterung von Gründen, die für ein Entfernen der paganen Autoren sprechen, verweist Freyer nicht nur wie sonst in der christlichen Polemik gegen die römischen Autoren üblich auf die „obszönen“ Inhalte eines Plautus oder Terenz, sondern stellt auch Autoren infrage, von denen nach allgemeiner Einschätzung keine Gefahr für die Seelen der Schüler ausgeht. In erster Linie betrifft dies Cicero, der, wie Freyer konzidiert, zwar der „*princeps latinae eloquentiae*“ ist, den er aber unter einer dezidiert pädagogischen Perspektive, nämlich hinsichtlich der von ihm repräsentierten Wertmaßstäbe, seines Charakters und seines Verhaltens gegenüber anderen, kritisiert: ihn kennzeichnen laut Freyer Ruhm- und Karrieresucht, er kenne als „*homo profanus*“ die wichtigste christliche Tugend, die Demut nicht bzw. halte sie sogar für eine Untugend, die einen niedrigen Menschen kennzeichne, und greife mit bissiger Beredsamkeit andere an. Somit ist auch und gerade Ciceros sprachliche Vorbildlichkeit moralisch inkriminiert und die Verwendung seiner Texte aus moralerzieherischer Perspektive fragwürdig: „*Plus satis iam abundeque optimum alioquin sermonis latini fallaciloquentiae obiectatio onerat, in bono viro numquam tolerandae.*“<sup>31</sup>

Warum also nicht die christlichen Autoren? Schließlich sind sie in der sprachlichen Qualität mindestens gleichwertig, inhaltlich sogar besser als die paganen Klassiker: „*Hi enim non modo res longe praestantiores, quam ulli profanorum, exhibent: sed nec desunt, qui ea sermonis puritate atque elegantia id faciunt, ut cum antiquis quibuslibet comparari merito suo possint.*“<sup>32</sup> Genau an diesem Kernpostulat der Bewertung paganer und christlicher Autoren aus christlicher Perspektive setzt nun Freyers Argumentation zugunsten der paganen Autoren an, deren Ziel aber eben nicht nur eine Rechtfertigung auf humanistischer Argumentationsbasis ist – etwa mit dem Hinweis auf den mit Cicero gegebenen normativen Sprachstandard –, sondern ein didaktisches Konzept für ihre Verwendung im Kontext pietistisch-christlicher Erziehungsvorstellungen. Zunächst einmal vermitteln die christlichen Autoren

<sup>30</sup> Freyer 1735, S. 592. Übersetzung: „Wir wurden gefragt [...], ob die heidnischen Autoren an christlichen Schulen geduldet oder eher entfernt werden sollten und an ihre Stelle heiligere aus der Schar der Anhänger göttlicher Gelehrsamkeit treten sollten.“

<sup>31</sup> Freyer 1735, S. 592 f. Übersetzung: „Ihn, der ansonsten in überreichem Maße der beste Lehrmeister der lateinischen Sprache ist, belastet der Vorwurf trügerischer Falschrede, was bei einem anständigen Mann nicht hingenommen werden kann.“

<sup>32</sup> Freyer 1735, S. 593 f. Übersetzung: „Ihre [der christlichen Autoren] Inhalte sind nicht nur bei weitem besser als bei irgendeinem der heidnischen Schriftsteller: manche von ihnen erreichen sogar durch ihre sprachliche Reinheit und Eleganz, dass man sie zu Recht mit jedem beliebigen der klassischen Autoren vergleichen kann.“

nach Freyer zwar vieles, was für die Seele heilsam und nützlich für das Leben ist, sind aber für die moralische Entwicklung der Jugend gefährlicher als die „scripta profanorum“, da ihre Schriften in drastischer Form die schlimmsten – religiösen, moralischen etc. – Irrtümer der Heiden beschreiben, nur eben aus christlicher Perspektive und mit dem Ziel der Widerlegung geschildert.<sup>33</sup>

Nachdem Freyer damit dem ersten Teil der Argumentation zugunsten der christlichen Autoren – ihren besseren Inhalten – den Boden unter den Füßen weggezogen hat – und zwar, wohlgemerkt, ohne ihre inhaltliche Substanz als solche infrage zu stellen, sondern rein aus pädagogischer Perspektive –, wendet er sich nun dem zweiten Aspekt, ihrer sprachlichen Gleichwertigkeit, zu. Freyer betont hier eher die Weiterentwicklung der Sprache nach der klassischen Zeit zu einem vielleicht nicht schlechteren, doch zumindest anderen Latein, so dass mit dem Aufgeben der klassischen Autoren die ursprüngliche Reinheit und Eleganz sowie auch die Kenntnis der ursprünglichen Bedeutung vieler Wörter verloren ginge: „Deinde si a Cicerone, Caesare, Nepote aliisque linguae latinae auctoribus plane discessum fuerit: haud dubium est, fore, ut cum sermonis puritate atque elegantia ipsam quoque vocabulorum proprietatem ac nativam vim paullatim amittamus.“<sup>34</sup>

Die Folge wäre, dass wir nicht nur die alten, sondern auch die besten Schriftsteller unserer Zeit nicht mehr verstehen würden.<sup>35</sup> Der pietistische Pädagoge Freyer argumentiert hier durchaus sehr praxisorientiert und macht sich dabei gewissermaßen die humanistische Tradition zunutze, nach der eben doch Cicero und seine Zeit zumindest ab der Renaissance die Norm für die lateini-

---

<sup>33</sup> „Quando enim ad absurdissimos aequae ac spurcissimos gentiliū errores refutandos progrediuntur: non debita ubique id cautione faciunt; sed ad vivum ita resecant turpitudinem, ut satius sit, subtrahere foeditatem castis auribus, quam excutiendae illi cum rubore ac pudicitiae iactura immorari.“ (Freyer 1735, S. 595). Übersetzung: „Wenn sie [die christlichen Autoren, die sich mit den Heiden befassen] nun daran gehen, die widersinnigsten und schmutzigsten Irrtümer der Heiden zu widerlegen, tun sie das nicht überall mit der gebotenen Vorsicht, sondern schildern die Schändlichkeiten allzu drastisch. Daher ist es besser, diese sittlich noch unverdorbenen Menschen gar nicht erst zu Ohren kommen zu lassen, statt seine Zeit damit zu verbringen, diese Schändlichkeiten auszumerzen, und dabei Schaden an Schamgefühl und Sittsamkeit in Kauf zu nehmen.“

<sup>34</sup> Freyer 1735, S. 595. Übersetzung: „Wenn man nun auf Cicero, Caesar, Nepos und die anderen Schöpfer der lateinischen Sprache vollkommen verzichtet, wird uns ohne Zweifel mit der Reinheit und Eleganz der Sprache auch die eigentliche und ursprüngliche Bedeutung der Worte verlorengehen.“

<sup>35</sup> „Immo vero verendum esse arbitror, ne cum antiquioribus ipsa etiam et optima recentiorum scripta maximam partem obscura his tam seris et novi tantum Latii incolis sint.“ (Freyer 1735, S. 596). Übersetzung: „Im Gegenteil: meiner Meinung nach steht zu befürchten, dass mit den klassischen Texten auch der größte Teil der modernen uns, die wir nur späte Bewohner des neuen Latium sind, unverständlich bleibt.“

sche Sprache bildeten; ihre Verwendung ist die Voraussetzung für Anerkennung als Lateinsprecher und -schreiber.<sup>36</sup>

Wie bei Freyer ist auch für Lange die sprachlich-stilistische Vorbildlichkeit letztlich das Hauptargument für die Verwendung der antiken Autoren in der Schule: „Magnas Latinitatis opes in veterum poetarum monumentis esse reconditas, negari non potest.“<sup>37</sup> Ähnlich wie Freyer bewertet auch Lange die Neulateiner als inhaltlich zwar unanstößige, aber den antiken Autoren nicht wirklich gleichwertige Alternative.

Wenn also, so beide pietistischen Pädagogen aus stark humanistischer Perspektive, die heidnischen Autoren unverzichtbar und letztlich alternativlos sind, bedarf es didaktischer Kriterien für die Auswahl und den Umgang mit diesen Inhalten im Unterricht. Freyer differenziert in seiner Schulschrift „De quaestione an scriptores pagani in scholis christianis tolerandi sint“ zwischen Autoren wie Cicero, Caesar, Nepos und anderen, die nicht prinzipiell im Widerspruch zu christlichen Glaubens- und Moralvorstellungen stehen und deren „problematische Stellen“ man im Unterricht nutzen könne, um gleichsam antithetisch die heilsame christliche Lehre darzustellen,<sup>38</sup> und solchen, die aus inhaltlichen Gründen im Unterricht gar nichts verloren haben bzw. nur in veränderter Form verwendet werden können.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Die Stelle im Zusammenhang: „Nam post renatas in Europa litteras semper fuisse constat, neque hoc nostro tempore prorsus deficiunt: quibus priscos sequi viros placet et, ubi oratione latina opus est, non modo latine potius quam grammaticae; sed ex melioris etiam aevi formula scribere, quae probari legentibus cupiunt“ (Freyer 1735, S. 596). Übersetzung: „Denn nach der Wiedergeburt der Literatur hat es – soviel steht fest – immer Leute gegeben, und es gibt sie auch noch in unserer Zeit, die den Männern der Antike folgen wollen und, wo es gilt, lateinisch zu reden, nicht nur lieber in der echten Sprachform des klassischen Latein als in einem lediglich grammatisch halbwegs korrekten Latein schreiben wollen, sondern auch nach der Schreibart eines vorbildlichen Zeitalters der Geschichte des Lateinischen Dinge schreiben wollen, die ihre Leser für gut befinden sollen.“

<sup>37</sup> Lange 1702b, S. 7. Übersetzung: „Man kann nicht leugnen, dass der ganze Reichtum des guten Lateins in den Werken der antiken Dichter verborgen ist.“

<sup>38</sup> So ließen sich etwa die anhand der Lektüre seiner Schriften erkennbaren negativen Charaktereigenschaften Ciceros, wie sie Freyer in Rahmen seiner Cicerokritik beschrieben hatte, nutzen, um dem das christliche Ideal eines wahrhaft demütigen, nicht auf das eigene Ich bedachten und seinen Nächsten liebenden Menschen entgegenzustellen.

<sup>39</sup> „Muniantur modo doctrina salutari mentes tenerae, si quid religioni Chritianae contrarium in Tullio, Caesare, Nepote, Curtio, Seneca, Plinio [...] aliisque innocentioris argumenti auctoribus occurrerit: obsceni autem ac pestilentiores vel omnino abesse a scholis iubeantur, vel alia induti forma discentibus tradi“ (Freyer 1735, S. 598 f.). Übersetzung: „Die zarten Gemüter müssen nur mit heilsamen Belehrungen gefestigt werden, wenn ihnen bei Cicero, Caesar, Nepos, Curtius, Seneca, Plinius [...] und anderen Schriftstellern mit weniger gefährlichen Inhalten etwas begegnet, was der christlichen Religion widerspricht. Die unmoralischen und verderblichen Autoren aber soll man ganz aus den Schulen verbannen oder in anderer Form den Lernenden geben.“



Dies ist nun didaktisches Grundprinzip von Freyers Terenzausgabe, mit der die Schüler nach dem Erwerb der sprachlich-grammatikalischen Elementarkenntnisse die Grundlagen aktivsprachlicher lateinischer Kommunikation vermittelt bekommen sollten. Freyers erster Satz im Vorwort seiner „Colloquia Terentiana“ spiegelt in besonderer Zuspitzung genau die Sicht, die die halleschen Pädagogen allgemein hinsichtlich der didaktischen Begründung für die Verwendung der römischen Autoren, aber auch der Probleme, die damit verbunden waren, hatten:

„P. Terentium ita commendatum scholis esse constat, ut in permultis ipsa latinitatis rudimenta ex illis, quas nobis reliquit, comoediis petantur. Neque id mirum mihi videri cuiquam potest, si sermonis in eo proprietatem, perspicuitatem et, quam nec Cicero diffitetur, elegantiam spectaverit. Illud vero maximopere dolendum est, non pauca in his fabulis occurrere, quae castis moribus et legentium pietati manifesto damnosa sunt.“<sup>40</sup>

Die Qualität der Sprache des Terenz, die Freyer mit Begriffen wie „proprietas“, „perspicuitas“ und „elegantia“ auch terminologisch auf eine Stufe mit dem Latein der Goldenen Latinität stellt, macht diesen für Freyer zum geeigneten Autor, um die ersten Schritte auf jenem Lernweg zu gehen, dessen Ziel schließlich die latinitas ist. Das Problem der moralischen Bedenklichkeit der Komödien, das Freyer hier mit gleich großer Deutlichkeit anspricht wie die sprachliche Vorbildlichkeit, macht aber inhaltliche Änderungen notwendig. In einer Schulschrift aus dem Jahre 1728, „Das XVII Programm über die mir vorgelegte Frage, ob ein Christlicher Schullehrer an statt der gewöhnlichen oratorischen Uebungen mit gutem Gewissen Comödien spielen und die ihm anvertraute Jugend dazu anführen könne“, formuliert Freyer zunächst ganz allgemein seine ablehnende Position hinsichtlich der Aufführung von Komödien in der Schule, verwendet dabei die stereotypen pietistischen Ar-

---

<sup>40</sup> Freyer 1714, Praefatio Benevolo lectori salutem (unpag.). Übersetzung: „Terenz wurde ganz gewiss deswegen für die Schulen empfohlen, um dort anhand der von ihm erhaltenen Komödien vielfach die Anfänge des klassischen Lateins zu vermitteln. Darüber kann sich, so denke ich, auch niemand wundern, wenn er seine sprachliche Eigentümlichkeit, Klarheit und Eleganz, die auch Cicero nicht in Abrede stellt, in Augenschein nimmt. Doch man muss in höchstem Maße bedauern, dass in seinen Stücken vieles begegnet, dass für die keuschen Sitten und die Frömmigkeit der Leser in deutlicher Weise verderblich ist.“ Die erwähnte Äußerung Ciceros zu Terenz ist die Stelle „Ad Atticum“ VII, 3, 10. Auch in der praefatio seines „Fasciculus poematum Latinorum“, einem ausschließlich aus Einzeltexten lateinischer Dichter von der Antike bis zum 16. Jahrhundert bestehenden Lesebuch, betont Freyer, welchen Beitrag diese Texte für eine „efficax eloquentiae suavitas ac robur“ leisten und legt ausführlich dar, in welchem Ausmaß „historici et oratores“ ihr sprachliches Repertoire anhand dieser poetischen Texte erweitern können, letztere also Muster für Prosatexte darstellen. Vgl. Freyer 1713, Praefatio ad lectorem (unpag.).

gumente gegen die „schönen Künste“ – Theater sei eitle, weltliche „Sinneslust“ und daher einem Christen, der sein Trachten ganz am Heil seiner Seele ausrichten und sich von allem Weltlichen abwenden solle, abträglich – und verweist dabei auf die sündigen, insbesondere erotischen Inhalte vieler Komödien, die in einer Schule als einer „officina virtutum“ nichts zu tun haben, wirft dann aber doch die Frage auf,

„ob man in einer Christlichen Schule denn nicht solche Comödien, welche so wol erbaulich als zur unschuldigen Vergnügung dienlich und dabey von aller sündlichen Ueppigkeit und Thorheit gesäubert sind, spielen und zur nützlichen Vorbereitung der Jugend auf die Geschäfte des künftigen Lebens brauchen oder wenigstens in solcher Absicht als eine Uebung der Beredsamkeit zu hülfe nehmen könne.“<sup>41</sup>

Dabei entwickelt Freyer ein Umformungskonzept, das von einer abgestuften „Gefährlichkeit“ der dargestellten Laster ausgeht: Während erotische Inhalte völlig zu verschwinden haben, können andere, weniger anstößige „Laster“ – man könnte an bestimmte Verhaltensweisen oder Persönlichkeitsmerkmale wie Prahlerei, Geltungssucht, Genusssucht, Raufereien etc. denken – unter der Voraussetzung dezenter Darstellung beibehalten werden.

Wie nun die Terenzkomödien purgiert werden können, um sie für die didaktischen Ziele der Lektüre, v.a. die Vermittlung aktiv- bzw. Alltagssprachlicher Kompetenz im Lateinischen, zu nutzen, entwickelt Freyer in der praefatio der „Colloquia“:

„Nimirum personas induxi fere ubique alias, sed sermone Terentiana ita inter se de rebus variis colloquentes, ut scriptoris huius verba sine ulla imitatione exhibeantur: aut, si quid mutandum fuit vel de meo intericiendum, hoc ex diverso statim typorum genere agnosci queat.“<sup>42</sup>

Freyer verwendet also statt der Originalpersonen und -charaktere eigene und strukturiert die Dialoge so um, dass an die Stelle des ursprünglichen Inhalts oder, wenn man so will, „Gesprächsthemas“ etwas Neues tritt und auf diese Weise zumindest „unmoralische“ Inhalte herausredigiert werden. Dabei verwendet Freyer für „seine“ Dialoge durchaus das Sprachmaterial des Originals, das ja den Schülern eben auch als Einstieg in ein latinitas-gemäßes La-

---

<sup>41</sup> Freyer 1728, S. 475.

<sup>42</sup> Freyer 1714, Praefatio Benevolo lectori salutem (unpag.). Übersetzung: „So habe ich selbstverständlich fast überall andere handelnde Personen eingeführt, die sich aber mit den Worten des Terenz in der Weise über von seinen Inhalten abweichende Dinge unterhalten, dass der Originalwortlaut dieses Autors ohne irgendeine Art von Nachahmung dargeboten wird. Wo ich nun aber doch etwas ändern oder einführen musste, kann man dies an einem veränderten Schriftbild erkennen.“

tein präsentiert werden soll, und behält prinzipiell auch den ursprünglichen strukturellen Ablauf des Dialogs bei. Seine inhaltlichen Eingriffe machen jedoch an bestimmten Stellen textliche Veränderungen oder Erweiterungen notwendig, um so wieder eine inhaltlich kohärente neue Dialogszene entstehen zu lassen.

Auch Lange löst das Dilemma, das aus dem Spannungsverhältnis von stilistischer Qualität bzw. Vorbildlichkeit und fragwürdigen Inhalten der paganen Autoren entsteht, durch die Herausgabe von purgierten, von unmoralischen Stellen gereinigter Textausgaben der Autoren: „Quare purgatos optarem hos auctores a stercore suo.“<sup>43</sup> Während jedoch bei Freyers „Colloquia Terentiana“ der sprachliche Aspekt ganz im Vordergrund steht, sieht Lange darüber hinaus die Texte auch als „instrumenta sapientiae“ für die ethisch-moralischen Erziehungsziele, die konstitutiv für die Schule sind. Erforderlich ist dafür allerdings eine Textauswahl, die die inhaltlich – moralisch, religiös etc. – anstößigen Stellen ausklammert und nur solche Exzerpte bietet, die im Sinne der genannten Erziehungsziele verwendet werden können. Eine solche legt er mit seinem Florilegium aus den Werken von Vergil, Horaz und Ovid vor, einem Werk also, das entsprechend seiner Gattungstradition den Anspruch erhebt, sogenannte „sententiae“ oder „proverbia“, sprachlich wertvolle Zitate mit zugleich allgemein-menschlicher oder belehrend-moralischer Aussage aus kanonischen Autoren, zu liefern.

### 3 Praktische Beispiele

#### 3.1 Freyers „Colloquia Terentiana“

Auf Freyers Grundkonzept, die Terenztexte inhaltlich zu transformieren, dabei aber ihre sprachliche Substanz beizubehalten,<sup>44</sup> wurde bereits hingewiesen. Bevor die Umsetzung dieses methodischen Verfahrens an einem Beispiel aus den „Adelphoe“ demonstriert werden soll, zunächst zwei allgemeine

<sup>43</sup> Lange 1702b, S. 9. Übersetzung: „Daher wünsche ich mir diese Autoren in einer von ihrem Dreck gereinigten Form.“

<sup>44</sup> Freyer passt allerdings das Latein des Terenz durch morphologische und kleinere syntaktische Umformungen an zahlreichen Stellen an den Sprachstandard des ersten Jahrhunderts vor Christus an, der nicht nur der Spracherwerbsphase der unteren Klassen zugrunde lag, sondern vor allem auch in humanistischer Tradition für die eigene aktive Sprachverwendung normativ war. Den Sprachstil des Terenz – bestimmte Wendungen und Verwendung von Wörtern, kurze, für Dialoge typische Sätze, Parataxe statt komplexer Satzgefüge, wenig Verwendung von Partizipien, Gerundium und Gerundivum, Ablativus absolutus etc. – behält er jedoch bei und führt damit ein Latein vor, das sich stilistisch vom Standard des ersten Jahrhunderts deutlich unterschied, gerade aber mit diesen Eigenschaften vorbildlich für alltagssprachliches Latein sein konnte.

Vorbemerkungen: Freyer gibt alle 6 Komödien des Terenz komplett wieder und folgt auch genau ihrem Aufbau, d.h. den einzelnen Akten und Szenen. Freyer übernimmt diese Abfolge in Form von „libri“ (die einzelnen Komödien), „sectiones“ (die einzelnen Akte) und „colloquia“ (die einzelnen Szenen). Zum Zweiten ist zu bemerken, dass aufgrund der vielfältigen inhaltlichen Eingriffe Freyers aus den einzelnen „colloquia“ kein zusammenhängendes Ganzes mehr entstehen kann: jedes Gespräch steht als abgeschlossene Einheit für sich.

Kurz zum Inhalt der „Adelphoe“: Demea ist ein mürrischer, sittenstrenger, auf dem Land lebender Mann mit zwei Söhnen – Aeschinus und Ctesipho –, während sein unverheirateter Bruder Micio wohlhabend, fröhlich und freundlich ist und in der Stadt lebt. Micio hat seinen Neffen Aeschinus als kleines Kind adoptiert und erzieht ihn liberal, lässt ihm also viele Freiheiten und hat Verständnis für die Ausschweifungen eines jungen Mannes. Demea dagegen erzieht seinen bei ihm verbliebenen Sohn Ctesipho streng und ganz nach seinen Vorstellungen zu einem moralisch untadeligen Menschen. Aeschinus Freundin Pamphila ist von ihm im neunten Monat schwanger; davon sowie von seinen Hochzeitsabsichten mit Pamphilia weiß Micio nichts.

Eines Nachts bricht Aeschinus in das Haus des Kupplers Sannio ein und entführt aus diesem die Psalterspielerin Bacchis. Demea erfährt von der Tat und macht deswegen seinem Bruder wegen dessen allzu laxer Erziehung des Aeschinus Vorwürfe; allerdings weiß Demea nicht, dass auch der in seinem Hause aufwachsende Ctesipho an der Tat beteiligt war und dass Aeschinus Bacchis nicht für sich, sondern als heimliche Gespielin für Ctesipho geraubt und dann dem Sannio abgekauft hat. Auch Pamphilias Familie erfährt von der Tat, weiß aber ebenfalls nichts von der Rolle, die Ctesipho dabei spielt, und vermutet daher, Aeschinus wolle Pamphilia zugunsten der Bacchis sitzen lassen. Hegio, ein Freund Sostratas, der alleinstehenden Mutter Pamphilias, beschwert sich daher bei Micio über die vermeintliche Untreue seines Adoptivsohnes. Dieser erfährt auf diese Weise erstmals vom Verhältnis seines Sohnes zu Pamphilia. Er begibt sich darauf zu Sostrata, um den Sachverhalt zu klären und Absprachen bezüglich der Hochzeit des Aeschinus mit Pamphilia zu treffen. Beim Verlassen des Hauses trifft er in der nachfolgenden Szene IV, 5 (Vers 636 ff.) auf Aeschinus, der sich seinerseits zu Sostrata begibt, um den gegen ihn aufgekommenen Verdacht der Untreue zu entkräften, und beschließt, ihm sein mangelndes Vertrauen ihm gegenüber vor Augen zu stellen.<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Im Anhang findet sich die komplette deutsche Übersetzung der Szene bei Terenz und Freyer.

Freyer formt nun diese Szene so um, dass er möglichst viel vom Inhalt bei Terenz übernehmen und die inhaltliche Grundstruktur der Szene bewahren kann; auf diese Weise kann er deren Sprachmaterial als Muster für ein längeres Gespräch in lateinischer Sprache vorführen. Im Sinne seiner Strategie des Umgangs mit dem Inhalt des Originals muss Freyer dabei drei für die Szene bei Terenz wichtige Handlungselemente eliminieren bzw. ersetzen: zum einen den außerehelichen Geschlechtsverkehr, den Aeschinus mit Pamphilia hatte und den Micio Vers 686 bei Terenz direkt anspricht; zum Zweiten das Mädchen selbst; zum Dritten die in Aussicht genommene Hochzeit des Aeschinus. Ersteres wäre ein unstatthaftes Vorführen unzüchtiger Inhalte; das Zweite und Dritte, die Schwangerschaft Pamphilias und die Frage der Hochzeit mit Aeschinus, sind szenenübergreifende Kernelemente der Handlung bei Terenz, die Freyer nicht verwenden kann, da er das Handlungskontinuum der „Adelphoe“ nicht nachahmt, sondern diese in zahlreiche in sich abgeschlossene Einzelszenen auflöst.

Dies bedingt, dass Freyer bereits in die erfundene Geschichte, die Theocrit seinem Sohn Aeschinus erzählt, eingreifen muss: Theocrit kann Aeschinus nur dadurch zur Offenheit ihm gegenüber bringen, dass er ihm mit seiner Geschichte indirekt zeigt, dass er die Geheimnisse seines Sohnes und dessen Lebenssituation kennt. Da Freyer aber diese Lebenssituation so nicht von Terenz übernehmen kann, muss auch die Geschichte eine andere sein. So vertritt der Vater in seiner Geschichte als Anwalt einen Freund, aber bei Freyer eben nicht gegenüber einem jungen Mädchen und dessen Mutter, sondern gegenüber zwei jungen vaterlosen Vettern, die kürzlich hergezogen sind (Verse 647 ff.). Diese Geschichte ist strukturell so passgenau auf das Original abgestimmt, dass Freyer den Ablauf des Dialogs bei Terenz in seinem Gesamtablauf, aber auch bis in einzelne Formulierungen hinein mit nur wenigen inhaltlichen Umformungen an einzelnen Stellen übernehmen kann und so die einzelnen, für den Ablauf der Szene wichtigen Handlungselemente in ihrer Funktion beibehalten kann, so z. B. in Vers 652, wo der Vater seinen Sohn unter Druck setzt, die ihm gegenüber bisher verschwiegene Beziehung zu offenbaren, indem er mit dem vermeintlichen Weggang der betreffenden Person – bei Terenz des Mädchens, bei Freyer eines der beiden Vettern – droht. Freyer muss seine Geschichte natürlich an der Stelle weiterentwickeln, an der der Vater seinen Sohn ins Spiel bringt, indem er die Äußerung der Mutter (Terenz) bzw. des anderen der beiden Vettern (Freyer) wiedergibt, es gebe da einen jungen Mann in der Stadt, und seinem Sohn gegenüber zunächst verschleierte, dass er weiß, dass dieser der Gemeinte ist: aus dem Vater des Kindes des jungen Mädchens bei Terenz wird Aeschinus bei Freyer in Vers 657 ff. zu einem sehr engen Freund eines der beiden Jünglinge, der diesem 50 Taler, Bücher und ein inzwischen gestohlenes Gewand geliehen hat, so dass,

wenn die „iuvenes“ die Stadt verlassen müssen, diese Besitztümer verloren sind.

Mit dieser Umformung der Rolle des Sohnes ist Freyers Geschichte nun komplett: Aeschinus' zunächst einmal indirekte Beschreibung seiner Gefühle, bei der er sich dem Vater noch nicht offenbart, angesichts des vermeintlich drohenden Fortgangs des Mädchens (Terenz) bzw. des Freundes (Freyer) (Vers 667) kann darauf ebenso abgestimmt werden wie des Vaters sehr konkrete Benennung der Schandtaten des Sohnes in Vers 686, nachdem Aeschinus in Tränen ausgebrochen ist und sein Vater in Vers 679 sein Versteckspiel beendet hat; des Weiteren der Vorwurf des Vaters, Aeschinus habe nichts getan, um seine Lage zu verbessern (Verse 691-695), und schließlich die Ankündigungen in Vers 696, mit denen der Vater die hinter seinem Rücken entstandenen Probleme des Sohnes löst und diesen doch noch an das Ziel seiner Wünsche kommen lässt.<sup>46</sup> Mit der Aufforderung, ins Haus zu gehen und das dort bereitliegende neue Gewand anzulegen (Vers 699), wird dann der anfängliche, von Freyer konstruierte kurze Dialog zwischen Severin und Theocrit nachträglich logisch in den Handlungsablauf der Szene eingebunden: Severins Frage wird sich auf das bereitzustellende Gewand bezogen haben.

Grundsätzlich ist erkennbar, dass Freyers neue Geschichte inhaltlich genauso strukturiert ist wie die Szene bei Terenz: der in Schwierigkeiten geratene Sohn; seine Heimlichtuerei, sein mangelndes Vertrauen dem Vater gegenüber und sein Handeln ohne dessen Erlaubnis; der Vater, der von diesen Problemen erfährt, sie im Sinne des Sohnes löst und dem Sohn sein mangelndes Vertrauen vor Augen führt; der Sohn, der über sein Verhalten Scham und Reue empfindet.

Eine interessante Variation des Originals mit erzieherischer Intention zeigt schließlich die Schlusspassage von Freyers Szene. In Vers 699 fordert bei Terenz Micio seinen Sohn auf, ins Haus zu gehen und die Götter um die Ehefrau zu bitten, und bekräftigt die Aufforderung durch zweimaliges „geh“. Aeschinus antwortet darauf – nach einem zwischengeschalteten Wortgeplänkel – erst in Vers 704. Freyer macht daraus zwei Aufforderungen Theocrits: zunächst soll Aeschinus ins Haus gehen und das neue Gewand anlegen; dann greift Freyer das doppelte „geh“ aus Vers 699 nochmals auf, knüpft daran jetzt die Aufforderung zum Gebet, allerdings natürlich nicht um die Ehefrau, sondern für einen kranken Onkel. Daran schließt nun direkt die Antwort des Aeschinus an, in der dieser den Vater auffordert, Gott zu bitten, da er – der

---

<sup>46</sup> Die inhaltliche Anpassung geht dabei bis ins letzte Detail: bei Terenz hat sich Aeschinus in Vers 691 neun Monate nicht um seine schwangere Freundin gekümmert, bei Freyer sind seit dem Verleihen von Geld, Büchern und Gewand nur vier Monate vergangen, in denen der Sohn sich nicht um die Rückgabe gekümmert hat.

Vater – ein besserer Mensch sei und Gott ihn daher eher erhören werde. Durch diese gezielte direkte Zusammenstellung zweier bei Terenz zwar inhaltlich aufeinander bezogener, aber doch getrennter Dialogpartien entsteht bei Freyer eine Dialogpassage mit ernsthaftem Klang und religiöser bzw. moralizerzieherischer Aussagekraft: Aeschinus hat durch sein moralisches Fehlverhalten die Wirkungskraft seiner Gebete eingeübt.

### 3.2 Langes „Flores“

Langes „Flores“ sammeln auf insgesamt fast 150 Seiten Exzerpte aus den Werken von Vergil, Horaz und Ovid, die im Text übergangslos hintereinander abgedruckt sind. Lange zieht dabei Textpassagen von im Allgemeinen zwischen einem und vier zusammenhängenden Versen heran; nur vereinzelt gehen die Auszüge in der Länge deutlich darüber hinaus. Ziel der Sammlung war es, aus den Werken von Vergil, Horaz und Ovid phraseologisches Material bzw. literarische Vorbilder für alle Ebenen der aktiven mündlichen und schriftlichen Sprachanwendung zur Verfügung zu stellen; das Spektrum erstreckt sich dabei von einfachen, vielseitig einsetzbaren Standardfloskeln, z.B. adverbialen Nebensätzen für eine Zeitangabe oder Relativsätzen zur Charakterisierung einer Person, über Textmuster für die Selbstmitteilung,<sup>47</sup> die z.B. in der mündlichen Kommunikation oder in persönlichen Briefen Verwendung finden können, bis hin zu längeren Textmustern für die Beschreibung bestimmter Sachverhalte (eines Gewitters, eines Pferdes, eines zornigen Menschen etc.).

Bemerkenswert ist, dass Lange zahlreiche Textpassagen auswählt, die nicht nur einen sprachlichen, sondern auch und in vielen Fällen vermutlich sogar in erster Linie einen moralizerzieherischen oder allgemein lebenskundlichen Nutzwert haben. Dazu gehören die Reflexionen über Jugend, Krankheit, Alter und Tod (z.B. Vergil, „Georgia“ III, 66-68), die Wandelbarkeit menschlicher Lebensverhältnisse (Macht, Ansehen, Freundschaft, Reichtum, z.B. Horaz, „Carmina“ II, 16, 27-28 oder Ovid, „Tristia“ I, 9, 5-6), die Warnung vor den fleischlichen Trieben und aller Art von Vergnügungen (z.B. Ovid, „Ars amatoria“ I, 451 f. oder Vergil, „Georgica“ III, 209-210<sup>48</sup>), die Negativität der Sünde und den Verfall moralischer Werte allgemein (z.B. Ovid,

---

<sup>47</sup> Diese werden in reichem Maße aus Ovids Exilliteratur, den „Epistulae ex Ponto“ und den „Tristia“, entnommen.

<sup>48</sup> Dieses Exzerpt ist ein Musterbeispiel für die von Lange systematisch betriebene Dekontextualisierung der Originale: Bei Vergil geht es darum, dass Hengste und Stiere bei der Aufzucht von weiblichen Tieren ferngehalten werden sollen; Lange zitiert allein die Stelle über die „caeci stimuli Veneris“, die in dieser Form wie eine allgemein moralische Regel auch für den Menschen wirkt.

„Epistulae ex Ponto“ I, 1, 61-76 oder Horaz, „Carmina“ III, 6, 17-24), die Vermittlung negativer (Neid, Besitzgier, z.B. Ovid „Ars amatoria I, 349-350 oder Ovid, „Fasti“ I, 419, Stolz und Hochmut, z.B. Ovid, „Ars amatoria“ II, 241-242) oder positiv bewerteter Charaktereigenschaften wie Geringschätzung alles Äußerlichen und Materiellen (z.B. Vergil, „Eklogen“ 2, 17-18 oder Horaz, „Carmina“ II, 16, 9-12), Strebsamkeit, Fleiß und Pflichterfüllung (z.B. Vergil, „Georgica“ IV, 61-69), Ehrlichkeit, Redlichkeit und Gerechtigkeitssinn (z.B. Horaz, „Carmina IV, 9, 41-43) oder Fürsorglichkeit und Schutz von Schwachen (z.B. Ovid, „Epistulae ex Ponto“ IV, 6, 31-32 oder Vergil, „Aeneis“ I, 630).

Anhand der in Halle am Paedagogium Regium geführten Unterrichtsdokumentation ist erkennbar, dass die „Flores“ als solche nicht Gegenstand längerer Unterrichtsreihen waren; jedoch werden sie bzw. der „Hodegus“ allgemein in verschiedenen von den Franckeschen Stiftungen herausgegebenen Berichten unter den verwendeten Unterrichtswerken erwähnt. Denkbar ist, dass die „Flores“ als ein Nachschlagewerk dienen, in dem die Schüler für bestimmte sprachliche Anforderungen phraseologische Muster finden konnten, die sie bei der Ausformulierung ihrer Texte und insofern bei dem Ziel, latinitas-konforme Texte zu schreiben, unterstützten und zugleich noch inhaltlich und gedanklich Sinnvolles vermittelten.

Grundsätzlich finden sich Auszüge aus allen Werken der beteiligten Autoren, also auch aus der Liebesdichtung Ovids, in der Textsammlung. Dabei ist die praktische Umsetzung der oben erörterten Textauswahlprinzipien insofern erkennbar, als z.B. die rein um Liebe und Erotik kreisenden Oden des Horaz nicht vertreten sind; aus den „Metamorphosen“ Ovids wird vor allem die Kosmogonie am Anfang des Werkes (I, 1-162), vermutlich wegen ihrer Parallelen zum biblischen Schöpfungsbericht, verwendet, während es ansonsten nur kurze, phraseologisch verwendbare Einzelzitate gibt. Grundsätzlich ist erkennbar, dass alles, was mit der antiken Mythologie oder Geschichte zu tun hat, fehlt und nur Texte ausgewählt werden, die in irgendeiner Weise einen erzieherischen Wert für den Menschen der Gegenwart haben oder eben als sprachliche Muster dienen können.

Bemerkenswert ist dabei, wie Lange methodisch mit den antiken Texten umgeht, um seine Ziele zu erreichen: er löst Phrasen aus ihrem ursprünglichen inhaltlichen und syntaktischen Zusammenhang heraus, um sie phraseologisch oder erzieherisch für eigene Zwecke nutzbar zu machen. Dabei werden inhaltliche Bezüge zur Antike (Geschichte, Literatur und vor allem Mythologie) ebenso ausgeblendet wie bei erzählerischen Inhalten epischer Provenienz, z.B. aus der „Aeneis“ oder den Mythen der „Metamorphosen“, der inhaltliche Kontext. Auffällig sind auch Langes umfassende textgestalterische Eingriffe: er formt die Originalstelle textlich, syntaktisch oder morphologisch



um, fügt z.T. eigene sprachliche Ergänzungen hinzu, um sie flexibel und unabhängig vom Kontext des Originals entsprechend der eigenen sprachlichen oder inhaltlichen Anforderung verwenden zu können, ordnet also die Werk-treue dem eigenen pädagogischen Anliegen unter. Durch Kombination von im Original nicht zusammenstehenden Textpassagen schafft Lange neue, inhaltlich kohärente Einheiten, die ein bestimmtes moralisch, lebenskundlich oder verhaltenserzieherisch relevantes Thema behandeln oder als sprachliche Muster z.B. in einem Text eingesetzt werden können.

Einige Aspekte der beschriebenen Umformungstechniken, mit denen Lange dann auch erotisch konnotierte Texte so moralisiert, dass sie für ihn verwendbar werden, möge abschließend folgendes Beispiel aus dem dritten Buch der „Ars amatoria“ Ovids vorführen:

<p>Kontext bei Ovid: Verse 57 - 82</p> <p><sup>57</sup> Hier holt, während sie mich inspiriert, euch Lehren, ihr Mädchen, <sup>58</sup> denen Gesetz und Scham, denen ihr Recht es erlaubt. <sup>59</sup> Denken sollt ihr schon jetzt an das nahende Alter; so wird euch <sup>60</sup> ungenützt unter der Hand niemals verstreichen die Zeit. <sup>61</sup> Treibt es, solange es noch geht und ihr noch euer wirkliches Alter <sup>62</sup> angebt; wie Wasser im Lauf gehen die Jahre dahin. <sup>63</sup> Niemals zurück-rufen lässt sich die Welle, wenn sie vorbeifloss. <sup>64</sup> Nicht kehrt, wenn sie verrann, jemals die Stunde zurück. <sup>65</sup> Nutzen muss man die Zeit, denn sie gleitet mit eilendem Fuße <sup>66</sup> fort; nicht so gut wie sie war, wird in der Zukunft sie sein. <sup>67</sup> Hier, dies fahle Gestrüpp – als ein Veilchenbeet hab ich's gesehen; <sup>68</sup> von <i>dem</i> Dornenstrauch nahm einst ich mit Freuden den Kranz. <sup>69</sup> Einst kommt die Zeit, wo du, die du jetzt die Liebenden aussperrst, <sup>70</sup> kalt als Greisin bei Nacht liegst im verlassenen Bett. <sup>71</sup> Aufgebrochen wird nicht deine Tür dann bei nächtlichem Streite; <sup>72</sup> du</p>	<p>Langes Exzerpt: Verse 59 - 60.62 - 66.73 - 74.</p> <p><sup>59</sup> Denken sollt ihr schon jetzt an das nahende Alter; so wird euch <sup>60</sup> ungenützt unter der Hand niemals verstreichen die Zeit. <sup>62</sup> Lernt, denn wie Wasser im Lauf gehen die Jahre dahin, <sup>64</sup> und nicht kehrt, wenn sie verrann, jemals die Stunde zurück. <sup>65</sup> Nutzen muss man die Zeit, denn sie gleitet mit eilendem Fuße: <sup>66</sup> nicht so gut wie sie war, wird in der Zukunft sie sein.</p>
--	---

<p>siehst rosenbestreut morgens die Schwelle nicht mehr. <sup>73</sup> Weh mir, wie schnell wird der Körper doch schlaff und runzelig, und die <sup>74</sup> Farbe, von der das Gesicht schimmerte, ist dann dahin. <sup>75</sup> Haare, die – du möchtest schwören – schon grau waren, als du ein Mädchen <sup>76</sup> warst, die verbreiten sich jetzt plötzlich dir über den Kopf. <sup>77</sup> Mit ihrer dünnen Haut ziehn Schlangen ihr Alter aus; Hirsche <sup>78</sup> macht es, wenn sie ihr Geweih abwerfen, nicht gerade alt. <sup>79</sup> Rettungslos schwinden dahin unsre Vorzüge; pflücket die Blume! <sup>80</sup> Pflückt ihr sie nicht, dann fällt sie schmähhlich von selber ab. <sup>81</sup> Nimm hinzu, dass Geburten die Zeit der Jugend verkürzen; <sup>82</sup> erntet man ständig ihn ab, schwindet dem Acker die Kraft.</p> <p>(Übersetzung von Niklas Holzberg)</p>	<p><sup>73</sup> Weh mir, wie schnell wird der Körper doch schlaff und runzelig, und die <sup>74</sup> Farbe, von der das Gesicht schimmerte, ist dann dahin. (Übersetzung der Veränderungen Langes vom Verfasser)</p>
---	--

Die gesamte Passage steht bei Ovid im Kontext seiner Begründung, warum nach der Liebeskunst für die Männer nun auch die Mädchen unterwiesen werden sollen. Die Verse 83 ff. formulieren dazu das didaktische Ziel: die Mädchen sollen sich den Männern, die sie begehren, in der Liebe – für die sie von Ovid ausgebildet werden – freudig hingeben. Von dieser didaktischen Zielsetzung her bekommt die Passage bei Ovid mit ihrem appellativen Charakter ihre Funktion: die Jugendzeit ist das Lebensalter, das die Mädchen für das Erlernen und Praktizieren der Liebe nutzen sollten. Lange verknüpft die Verse Ovids zu einem neuen, inhaltlich relativ kohärenten Text mit einer ganz anderen pädagogischen Intention, indem er die Passagen, die für seine Aussageabsicht belanglos sind (Vers 61) oder die erotische Thematik direkt ins Spiel bringen (Verse 67-72), weglässt. Der von Lange zitierte Vers 62 wird von diesem im Sinne seiner Erziehungsziele umgebogen, indem er das bei Ovid erotisch konnotierte „spielt“ („ludite“) durch lernt („discite“) er-

setzt;<sup>49</sup> dieses ist bei Lange, der den didaktischen Kontext Ovids komplett ausblendet, als Erwerb des für das Leben allgemein notwendigen Wissens in Schule, Studium, Berufsausbildung etc. zu verstehen. So ergibt sich als inhaltlich-pädagogische Gesamttendenz der Passage bei Lange: man soll an das Alter denken, die gegebene Zeit, insbesondere die Jugend nicht ungenutzt verstreichen lassen, sondern zum Lernen nutzen.

Der Vers bekommt seine pädagogische Stoßrichtung bei Lange damit zunächst einmal von der pietistischen Arbeitsethik her, für die sich der christliche Glaube und die Heilsgewissheit in der „praxis pietatis“ der für andere nützlichen Berufsarbeit zu bewähren hatte. Zum anderen klingt hier jene streng asketische, an strikter Disziplin orientierte Normierung der persönlichen Lebensführung durch die pietistische Erziehung an, nach der sich menschliches Handeln stets am Nötigen und Nützlichen zu orientierten hat und jeder überflüssige Zeitvertreib – und als Begriff für solchen lässt sich, über den eigentlichen erotischen Bereich hinaus, das von Lange verworfene „ludite“ bei Ovid verstehen – abgelehnt wird.

Grundsätzlich lässt sich zur Verwendung der „Ars amatoria“ sagen, dass der erotische Kontext bei Lange völlig ausgeblendet wird und an keiner der verwendeten Textpassagen erkennbar ist. Lange arbeitet hier mit einem schon bei Ovid didaktisch gemeinten Text. Dabei lassen sich an ihm wie an kaum einem anderen der von Lange verwendeten antiken Werke die pädagogischen Ziele der „Flores“, soweit sie über den Aufbau lateinischer Sprachkompetenz und die Bereitstellung von phraseologischem Material für den aktiven lateinischen Sprachgebrauch hinausgehen, ablesen: im Wesentlichen um Charakterbildung, Verhaltensschulung, moralische Erziehung, Vermittlung von Werten und Normen, insbesondere auch Normen für den Umgang mit anderen Menschen, Veranschaulichung von moralisch abzulehnenden Verhaltensweisen und Lastern und den mit diesen verbundenen Gefahren, lebenskundliche Lehren, Einsichten in Gesetzmäßigkeiten und kausale Zusammenhänge des Lebens.<sup>50</sup>

<sup>49</sup> „discite“ ist zwar auch im Kontext von Ovid vorstellbar (Lernt in der Jugend die Kunst der Liebe), ist aber textkritisch nicht belegt.

<sup>50</sup> Vergleichbare Beispiele aus der „Ars amatoria“ sind die Stelle I, 149-162, wo Ovid den jungen Männern Dienstfertigkeit gegenüber Mädchen, die sie kennenlernen wollen, empfiehlt und aus der Lange den Vers 152 („Quaelibet officio causa sit apta tuo“) so exzerpiert, dass daraus eine allgemeingültige Verhaltensregel, sich anderen dienstfertig zu zeigen, entsteht; oder die Passage I, 368-398, in der Ovid dem jungen „amator“ empfiehlt, er möge von der Dienerin seiner Geliebten entweder die Finger lassen oder alles daran setzen, bei ihr zum Ziel zu kommen. Aus diesem Abschnitt verwendet Lange die Verse 391-392 („Non avis utiliter viscatis effugit alis, non bene de laxis cassibus exit aper.“), die für sich genommen als Lebensregel dienen können, niemals „halbe Sachen“ zu machen.

## 4 Schlussbemerkung

Die Halleschen Pietisten haben das Problem der Verwendung der römischen Autoren im wahrsten Sinne des Wortes erstaunlich praxisorientiert gelöst: oberster Maßstab und „conditio sine qua non“ aller Überlegungen war die „praxis pietatis“, also das, was ein Christ in der Welt an seinem jeweiligen Platz zu leisten hatte und was dementsprechend als Ausbildung dafür erforderlich war. Da zur damaligen Zeit zumindest für gehobene Positionen gute aktivsprachliche Lateinkenntnisse erforderlich waren und da für diese zumindest idealtypisch nach wie vor das Latein der Zeit Ciceros, Horaz', Ovids und Vergils die Sprachnorm war, führte an den römischen Autoren kein Weg vorbei. Die höheren Schulen der Franckeschen Anstalten waren insofern jenseits ihrer christlichen Ausrichtung ganz traditionelle Gelehrtschulen, die am althumanistischen Standard ausgerichtet waren, sowie Schulen, die einfach für den gesellschaftlichen Bedarf ausbildeten.

Dennoch war die, wenn man so will, „fromme“ Ablehnung vieler Inhalte der Werke der römischen Autoren ein immer wieder virulentes und nie verdrängtes Thema der didaktischen Reflexion über diese Texte; sie war eingebettet in den allgemeinen Kontext christlich-pietistischen Wissenschafts- und Kunstverständnisses sowie der Lebenskonzeption, die erzieherisch vermittelt werden sollte. Gelöst wurde das Problem auf eine Weise, die man vergrößernd auf die Formel „Sprache ja, Inhalte nein bzw. nur wenn sie aus christlicher Perspektive legitimierbar waren“ bringen könnte. Man ging eklektizistisch an die Werke der römischen Autoren heran, scheute auch vor inhaltlichen und sprachlichen Veränderungen nicht zurück und vermittelte auf diese Weise die sprachliche Substanz der römischen Autoren als Kernbestand dessen, was für eine Ausbildung zur *latinitas* als aktivsprachlicher Kompetenz unabdingbar war. Werk- und Autorentreue waren keine leitenden Normen der Halleschen Lateindidaktiker; stattdessen wurden die römischen Autoren über ihren didaktischen Wert als Sprachvorbild hinaus zu christlichen Moral- und Lebensvorstellungen kompatibel gemacht.

Didaktik und Methodik des Halleschen Lateinunterrichts und der in ihm praktizierten Autorenlektüre waren, zusammenfassend gesagt, am traditionellen Stellenwert des Lateinischen als *lingua franca* der Gebildeten, als notwendiges Kommunikationsmittel in gesellschaftlichen Führungspositionen ausgerichtet und zielten auf die Vermittlung aktivsprachlicher Kompetenzen auf allen Ebenen gesellschaftlicher Kommunikation. Im 18. Jahrhundert verringerte sich dieser Stellenwert des Lateinischen zunehmend; Latein als Kommunikationssprache der Gebildeten wurde nach und nach durch die modernen europäischen Sprachen ersetzt, und schließlich spielte Latein im Zu-

sammenhang mit der zunehmenden Aufwertung der Nationalliteraturen auch als Sprache für literarisches Schaffen kaum noch eine Rolle.

Der mit Johann Matthias Gesner einsetzende Neuhumanismus des 18. Jahrhunderts reagierte mit didaktischen Reformkonzepten für den Lateinunterricht, die diesen Verschiebungen in der gesellschaftlichen Rolle der Sprache Rechnung trugen: im Vordergrund stand nicht mehr die aktive, an den antiken Vorbildern genormte Sprachkompetenz, für die die römischen Autoren überwiegend als Fundgrube sprachlicher Muster ausgewertet wurden, sondern die antike Literatur und die über sie erschließbare antike Kultur gewannen ein didaktisches Eigengewicht; intensive inhaltliche Arbeit an und Auseinandersetzung mit den Texten, das ästhetische Erleben der Texte als sprachliche Kunst, das vorurteilsfreie Erfassen der antiken Kultur in ihrer spezifischen Eigentümlichkeit und anderes waren spezifische didaktische Leitlinien dieser neuen Vermittlung der antiken Autoren im Unterricht. Inwieweit der traditionelle Hallesche Lektüreunterricht angesichts dieses neuen Konzepts, bei dem es, wie noch Manfred Fuhrmann anschließend an Paulsen und andere bemerkt hat, „im Falle des Lateinischen nicht mehr hauptsächlich auf die aktive Beherrschung der Sprache in Wort und Schrift ankommt, sondern vor allem auf die Lektüre und deren prägenden Inhalt“, <sup>51</sup> noch tragfähig und praktikabel war, bliebe zu untersuchen.

---

<sup>51</sup> Fuhrmann 2001, S. 114. Im Übrigen hält die traditionelle bildungsgeschichtliche Sicht Gesners, die man grob auf die Formel bringen könnte, Gesner habe als Ziel des Lateinunterrichts die aktive Sprachanwendung durch die Lektüre der Werke der römischen Autoren unter inhaltlicher Perspektive ersetzt, einer genauen Analyse der Schriften Gesners und seiner darin zutage tretenden gedanklichen Entwicklung nicht stand. In Gesners frühen Schriften ist die *imitatio* der römischen Autoren mit dem Ziel der aktiven Sprachpraxis nach wie vor ein zentraler Begriff; Gesner geht es hier eher um eine methodische Reform als um einen grundsätzlichen Paradigmenwechsel. Und noch in seiner Spätschrift, den Mitte des 18. Jahrhunderts verfassten „*Primae lineae isagoges*“ geht Gesner ganz selbstverständlich von Latein als internationaler Kommunikationssprache der Gelehrten aus. Vgl. dazu das Kapitel zum Neuhumanismus in meiner Anfang 2015 in der Reihe „Hallesche Forschungen“ erscheinenden Dissertation.

## Quellen und Literatur<sup>52</sup>

### *Gedruckte Quellen*

- Francke, August Hermann (1701): Segensvolle Fußstapfen des noch lebenden und waltenden liebereichen und getreuen Gottes. <sup>3</sup>1709, Halle.
- Francke, August Hermann (1704), Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts. Der Grosse Aufsatz. Hg. v. Otto Podczcek. Berlin.
- Freyer, Hieronymus (1709): Programma III De studiorum litterariorum usu in republica civili. In: Freyer, Hieronymus (1737): Hieronymi Freyeri Paed. Reg. Glauch. Insp. Programmata Latino-Germanica. Halle, S. 69-109.
- Freyer, Hieronymus (1713): Hieronymi Freyeri Paed. Reg. Glauch. Insp. Fasciculus Poematum Latinorum Ex Optimis Antiqui et Recentioris Aevi Poetis Collectus. <sup>2</sup>1726, Halle.
- Freyer, Hieronymus (1714): Hieronymi Freyeri Paed. Reg. Glauch. Insp. Colloquia Terentiana Cum Plauto Excerpto et Fabulis Phaedri Utilioribus. <sup>2</sup>1727, Halle.
- Freyer, Hieronymus (1728): Das XVII Programm über die mir vorgelegte Frage, ob ein Christlicher Schullehrer an statt der gewöhnlichen oratorischen Uebungen mit gutem Gewissen Comödien spielen und die ihm anvertraute Jugend dazu anführen könne. In: Freyer, Hieronymus: Hieronymi Freyeri Paed. Reg. Glauch. Insp. Programmata Latino-Germanica. Halle, S. 449-482.
- Freyer, Hieronymus (1735): Programma XXV De quaestione an scriptores pagani in scholis christianis tolerandi sint. In: Freyer, Hieronymus (1737): Hieronymi Freyeri Paed. Reg. Glauch. Insp. Programmata Latino-Germanica. Halle, S. 592-604.
- Gedike, Friedrich (1781): Geschichte des Friedrichswerderschen Gymnasiums. Berlin.
- Gediken, Lampert (1701): Lob und Preiß Der Schulen. In einer gebundenen Rede Von der Art und Verknüpfung wahrer Gelehrsamkeit Unter Anführung Hn. M. JOACHIM Langens Rectoris [...] gehalten. Berlin.
- Kramer, Gustav (1876): A. H. Francke's pädagogische Schriften. Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen. Langensalza, S. 287.
- Lange, Joachim (1702a): Joachimi Langii Institutiones Stili Latini. In: Lange, Joachim (1724): Hodegus Latini Sermonis Tripartitus, Berlin.
- Lange, Joachim (1702b): Locutionum Ac Sententiarum Latinarum Flores Insigniores E Latinorum Poetarum Principibus, Virgilio, Horatio et Ovidio Collecti. In: Lange, Joachim (1724): Hodegus Latini Sermonis Tripartitus. Berlin.
- Lange, Joachim (1703): Vorrede Von Verbesserung des Schulwesens. In: Lange, Joachim (<sup>27</sup>1746): Joachim Langens Verbesserte und Erleichterte Lateinische Grammatica mit einem Paradigmatischen und Dialogischen Tirocinio. Halle/Saale, S. 1-49.
- Lange, Joachim: (1724): Hodegus Latini Sermonis Tripartitus. Berlin.
- Lange, Joachim (1744): D. Joachim Langens Der Theologischen Fakultät zu Halle Senioris, und des Semin. Theolog. Direct. Lebenslauf. Halle/Leipzig.

---

<sup>52</sup> Wenn von mir eine andere als die Erstauflage benutzt wurde, habe ich das vor dem Erscheinungsort vermerkt.

## Literatur

- Ax, Wolfram (1996): Quattuor Linguae Latinae Aetates. Neue Forschungen zur Geschichte der Begriffe „Goldene“ und „Silberne“ Latinität. In: *Hermes* 124, S. 220-240.
- Ball, Gabriele (2009): Terenz in Weimar. Johannes Kromayers Bearbeitung der Sechs Frewden-Spiel und die Raticianische Schulreform. In: *Wolfenbütteler Barock-Nachrichten* 36, S. 39-54.
- Beims, Klaus-Dieter (2015): Antike Texte an christlichen Schulen. Die römischen Autoren im Lateinunterricht des Halleschen Pietismus. Halle.
- Fuhrmann, Manfred (2001): Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland. Von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln.
- Gindhart, Marion (1998): Narkissos – Narcissus – Narziss: Reflexionen und Brechungen eines Mythos. In: Klein, Dorothea/Käppel, Lutz (Hgg.): *Das diskursive Erbe Europas. Antike und Antikerezeption*. München, S. 25-62.
- Gruber, Joachim (1997): Horaz im deutschen Renaissancehehumanismus. In: *Gymnasium* 104, S. 227-244.
- Holy, Martin (2012): Schulbücher und Lektüren in der Unterrichtspraxis an böhmischen und mährischen Lateinschulen des 16. und frühen 17. Jahrhunderts. In: Hellekamps, Stephanie [u.a]: *Schulbücher und Lektüren in der vormodenren Unterrichtspraxis. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 17*. Wiesbaden, S. 105-119.
- Le Cam, Jean Luc (2012): Schulbücher zwischen Vorschrift, Angebot und Gebrauch: das Beispiel des braunschweigischen Gelehrtenschulwesens im 17. Jahrhundert. In: Hellekamps, Stephanie [u.a]: *Schulbücher und Lektüren in der vormodenren Unterrichtspraxis. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 17*. Wiesbaden, S. 121-152.
- Leonhardt, Jürgen (2009): Latein. Geschichte einer Weltsprache. München.
- Martens, Wolfgang (1984): *Officina Diaboli. Das Theater im Visier des halleschen Pietismus*. In: Martens, Wolfgang (1989): *Literatur und Frömmigkeit in der Zeit der frühen Aufklärung*. Tübingen, S. 24-49.
- Martens, Wolfgang (1987): Hallescher Pietismus und Gelehrsamkeit. Oder von der „nimia diffidentia in litteris“. In: Martens, Wolfgang (1989): *Literatur und Frömmigkeit in der Zeit der frühen Aufklärung*. Tübingen, S. 50-75.
- Martens, Wolfgang (1989): Hallescher Pietismus und schöne Literatur. In: Martens, Wolfgang (1989): *Literatur und Frömmigkeit in der Zeit der frühen Aufklärung*. Tübingen, S. 76-181.
- Paulsen, Friedrich (31919/1921): *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart*. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. Berlin.
- Quint, Maria-Barbara (1988): *Untersuchungen zur mittelalterlichen Horaz-Rezeption*. Frankfurt/Main [u.a.].
- Sparn, Walter (2004): Philosophie. In: Brecht, Martin [u.a.] (Hgg.): *Geschichte des Pietismus*. Bd 4: Glaubenswelt und Lebenswelten. Göttingen, S. 227-263.
- Winter, Agnes (2008): *Das Gelehrtenschulwesen der Residenzstadt Berlin in der Zeit von Konfessionalisierung, Pietismus und Frühaufklärung (1574-1740)*. Berlin.

Anhang: Terenz, „Adelphoe“ IV, 5<sup>53</sup>

Terenz	Freyer
Beteiligte Personen:  Micio (Vater), Aeschinus (Sohn)	Beteiligte Personen:  Severinus, Theocritus (Vater), Aeschinus (Sohn)
<p><sup>636</sup> <b>MI.</b> Macht es so, wie ich sagte, Sostrata; ich will den Aeschinus aufsuchen, damit er weiß, was hier besprochen worden ist. <sup>637</sup> Doch wer hat an die Tür geklopft? <b>AE.</b> Beim Herkules, es ist der Vater: wehe mir! <b>MI.</b> Aeschinus... <sup>638</sup> <b>AE.</b> Was hat der hier zu tun? <b>MI.</b> ...hast du hier an die Tür geklopft? <sup>639</sup> ( Er schweigt. Warum soll ich ihn nicht ein wenig zappeln lassen? Er hat's verdient, <sup>640</sup> da er es mir durchaus nicht anvertrauen wollte.) <sup>641</sup> Gibst du mir keine Antwort? <b>AE.</b> Ich klopfte nicht, soviel ich weiß. <sup>642</sup> <b>MI.</b> So? Es hätt mich auch gewundert, was du hier zu suchen hast. <sup>643</sup> ( Gut steht es: er wird rot.) <b>AE.</b> Sag bitte, Vater, <sup>644</sup> was hast du denn hier zu tun? <b>MI.</b> Ich allerdings gar nichts. <sup>645</sup> Ein Freund hat mich nur vom Marktplatz hierher mitgenommen <sup>646</sup> – als Rechtsbeistand. <b>AE.</b> Wieso? <b>MI.</b> Ich will's dir sagen: <sup>647</sup> hier wohnen ein paar arme Frauen. <sup>648</sup> Ich glaube, ja ich weiß gewiß, du kennst sie nicht; <sup>649</sup> denn sie sind noch nicht lang hier eingezogen. <b>AE.</b> Was weiter <sup>650</sup> <b>MI.</b> Es ist ein Mädchen mit der Mutter. <b>AE.</b> Und?. <b>MI.</b> Das Mädchen hat keinen Vater mehr; <sup>651</sup> und dieser Freund von mir ist ihr der</p>	<p><b>S.</b> <i>Willst du, dass vor dem Essen alles fertig ist, Theocritus?</i> <sup>636</sup> <b>TH.</b> Macht es so, wie ich sagte; ich will zwischenzeitlich <i>meinen Sohn</i> aufsuchen, damit er weiß, was hier besprochen worden ist. <sup>637</sup> Doch wer hat an die Tür geklopft? <b>AE.</b> Das ist <i>sicher</i> der Vater: wehe mir! <b>TH.</b> Aeschinus... <sup>638</sup> <b>AE.</b> Was hat der hier zu tun? <b>TH.</b> ...hast du hier an die Tür geklopft? <sup>639</sup> ( Er schweigt. Warum soll ich ihn nicht ein wenig zappeln lassen? Er hat's verdient, <sup>640</sup> da er es mir durchaus nicht anvertrauen wollte.) <sup>641</sup> Gibst du mir keine Antwort? <b>AE.</b> Ich klopfte nicht, soviel ich weiß. <sup>642</sup> <b>TH.</b> So? Es hätt mich auch gewundert, was du hier zu suchen hast. <sup>643</sup> <b>S.</b> (Gut steht es: er wird rot.) <b>AE.</b> Sag bitte, Vater, <sup>644</sup> was hast du denn hier zu tun? <b>TH.</b> Ich allerdings gar nichts. <sup>645</sup> Ein Freund hat mich nur vom Marktplatz hierher mitgenommen <sup>646</sup> – als Rechtsbeistand. <b>AE.</b> Wieso? <b>TH.</b> Ich will's dir sagen: <sup>647</sup> hier wohnen <i>zwei Jünglinge</i>. <sup>648</sup> Ich glaube, ja ich weiß gewiß, du kennst sie nicht; <sup>649</sup> denn sie sind noch nicht lang hier eingezogen. <b>AE.</b> Was weiter <sup>650</sup> <b>TH.</b> <i>Es sind Vettern.</i> <b>AE.</b> Und?. <b>TH.</b> <i>Beide</i> haben keinen Vater mehr; <sup>651</sup> und dieser Freund</p>

<sup>53</sup> Diese Szene gebe ich, da es mir vor allem um die inhaltlichen Veränderungen Freyers geht, in deutscher Übersetzung wieder: links steht die Übersetzung der Originalszene bei Terenz, rechts die Übersetzung der entsprechenden Szene in Freyers „Colloquia Terentiana“. Der lateinische Text der Szene steht bei Freyer 1714, S. 172-175. Die inhaltlichen Änderungen Freyers sind wie im Original kursiv wiedergegeben.



Nächstverwandte: <sup>652</sup> ihn muss sie laut Gesetz zum Mann sich nehmen.

AE. Ich bin verloren. MI. Was ist? <sup>653</sup>

AE. Nichts! Ganz richtig! Weiter! MI.

Der ist gekommen, um sie mitzunehmen; <sup>654</sup> er wohnt in Milet. AE. Wie? Um das Mädchen mitzunehmen? <sup>655</sup>

MI. Ja. AE. Bis nach Milet? Ich bitte dich! MI. Jawohl AE. (Mich trifft der Schlag.) <sup>656</sup> Und sie, was sagen sie dazu? MI. Was denkst du wohl? Gar nichts. <sup>657</sup> Die Mutter sprach so nebenbei, das Mädchen hab ein Kind von einem andern <sup>658</sup> – den Namen nennt sie nicht – <sup>659</sup> und dieser habe das erste Recht; dem Vetter dürfe sie nicht gegeben werden.

<sup>660</sup> AE. Und scheint dir das am Ende nicht in Ordnung? <sup>661</sup> MI. Nein. AE. Wie bitte, nein? Soll der sie also von hier wegführen, Vater? <sup>662</sup> MI. Warum denn nicht? AE. Da habt ihr hart <sup>663</sup> und mitleidlos gehandelt, Vater; ja, wenn <sup>664</sup> ich's offen sagen darf: unmenschlich. <sup>665</sup> MI. Warum? AE. Das fragst du noch? Wie, glaubt ihr, <sup>666</sup> wird dem Armen wohl zumute sein, der früher sie besaß, <sup>667</sup> dem Unglücklichen, der sie vermutlich immer noch zum Sterben liebt, <sup>668</sup> wenn er mit eigenen Augen sieht, wie man sie ihm <sup>669</sup> vor seinen Augen entreißt und weg-

von mir ist *ihr* nächster Verwandter: <sup>652</sup> ihm müssen sie laut Gesetz *gehorschen*. *Weil aber einer von ihnen sich geweigert hat, das zu tun, soll er angeklagt werden und zweifelsohne ins Zuchthaus gesteckt werden.*

AE. Ich bin verloren. THI Was ist? <sup>653</sup>

AE. Nichts! Ganz richtig! Weiter! MI. Der ist *hierher* gekommen, um ihn mitzunehmen; <sup>654</sup> er wohnt in *Hamburg*.

AE. Wie? Um *den Jüngling* mitzunehmen?

<sup>655</sup> TH. Ja. AE. Bis nach *Hamburg*? Ich bitte dich! TH. Jawohl AE.

Mich trifft der Schlag. <sup>656</sup> Und sie, was sagen sie dazu? TH. Was denkst du wohl? Gar nichts. <sup>657</sup>

*Der andere* sprach so nebenbei, *er könne hier nicht ohne seinen Vetter leben; außerdem gebe es in dieser Stadt einen Jüngling* <sup>658</sup> – den Namen nennt er nicht –, *der mit ihm sehr eng befreundet sei; von diesem habe er 50 Taler geborgt sowie ein Gewand und mehrere Bücher bekommen; inzwischen sei ihm aber das Gewand bei einem Diebstahl abhanden gekommen; <sup>659</sup> daher dürfe sein Vetter nicht weggebracht werden, damit er noch lang genug in der Stadt bleiben und seinem Freund alles zurückerstatten könne.*

<sup>660</sup> AE. Und scheint dir das am Ende nicht in Ordnung? <sup>661</sup> TH. Nein.

AE. Wie bitte, nein? Soll der *ihn* also von hier wegführen, Vater? <sup>662</sup> TH.

Warum denn nicht? AE. Da habt ihr hart <sup>663</sup> und mitleidlos gehandelt, Vater; ja, wenn <sup>664</sup> ich's offen sagen darf: unmenschlich. <sup>665</sup> TH. Warum? AE. Das fragst du noch? Wie, glaubt ihr, <sup>666</sup> wird dem Armen wohl zumute sein, dem Unglücklichen, <sup>667</sup> *der nicht nur sein bester Freund war, sondern auch sein Gewand eingebüßt und sein Geld nicht zurückbekommen hat, <sup>668</sup> wenn er mit eigenen Augen sieht, wie man ihm den*

schleppt? Ein Verbrechen, Vater! <sup>670</sup>  
**MI.** Wieso? Wer hat sie ihm verlobt?  
 Wer gab sie ihm? <sup>671</sup> Wer hat sie wann  
 geheiratet? Wer stimmte zu? <sup>672</sup> Und  
 warum nahm er sie, da sie ja doch dem  
 anderen gehörte? **AE.** Hätte denn das  
 Mädchen in seinen Jahren <sup>673</sup> zu Hause  
 sitzen und warten sollen, bis ein Vetter  
<sup>674</sup> von irgendwo her gekommen wäre?  
 Dies, Vater, <sup>675</sup> hättest du vorbringen  
 und dafür einstehen sollen. <sup>676</sup> **MI.** Wie  
 lächerlich! Hätt ich denn gegen den  
 Mann rechten sollen, <sup>677</sup> als dessen Bei-  
 stand ich gekommen war? Doch  
 Aeschinus, was <sup>678</sup> geht das uns an?  
 Was haben wir mit denen zu tun? Gehn  
 wir – Was ist? <sup>679</sup> Du weinst? **AE.** Ich  
 bitt dich, Vater, hör mir zu. **MI.** Mein  
 Aeschinus, ich habe alles schon gehört  
<sup>680</sup> und weiß es. Weil ich dich liebe,  
 macht mich dein Verhalten um so mehr  
 besorgt.

<sup>681</sup> **AE.** O Vater, könnt ich deine Liebe,  
 solange du lebst, mir so verdienen, <sup>682</sup>  
 wie mich meine Schuld an dir unend-  
 lich schmerzt <sup>683</sup> und ich mich vor dir  
 schäme. **MI.** Ich glaub's, beim Herku-  
 les, ich weiß, dein Herz ist <sup>684</sup> edel;  
 doch fürcht ich deinen allzu großen  
 Leichtsinn. <sup>685</sup> In welcher Stadt glaubst  
 du zu leben? <sup>686</sup> Du bringst ein Mäd-  
 chen, die du nicht einmal berühren  
 durftest, um ihre Unschuld. <sup>687</sup> Schon  
 dies war ein großer Fehler, aber  
 menschlich immerhin. <sup>688</sup> Das hat  
 manch anderer auch getan, der nicht  
 schlechter war als du. Jedoch nach-  
 dem's nun mal geschehen, sprich, <sup>689</sup>  
 hast du dich da irgend umgesehen oder  
 für die Zukunft überlegt, <sup>690</sup> was nun  
 geschehen soll und wie? Wenn du dich  
 schämtest, selbst es mir zu sagen, <sup>691</sup>  
 wie hätt ich's dann erfahren sollen? Mit  
 deinem Zögern sind neun Monate ver-

*Freund* <sup>669</sup> vor seinen Augen entreißt  
 und wegschleppt? Ein Verbrechen,  
 Vater! <sup>670-672 a</sup> **TH.** *Wieso? Warum hat*  
*er das gemacht? Warum etwas gege-*  
*ben? Wer hat es ihn geheißt?* <sup>672b - 675</sup>

**AE.** *Hätte denn der Freund den*  
*Freund im Stich lassen können?* Dies,  
 Vater, hättest du vorbringen und dafür  
 einstehen sollen. <sup>676</sup>

**TH.** Wie lächerlich! Hätt ich denn ge-  
 gen den Mann rechten sollen, <sup>677</sup> als  
 dessen Beistand? Doch Aeschinus, was  
<sup>678</sup> geht das uns an? Was haben wir mit  
 denen zu tun? Gehn wir – Was ist? <sup>679</sup>  
 Du weinst? **AE.** Ich bitt dich, Vater,  
 hör mir zu. **TH.** Mein Aeschinus, ich  
 hab alles schon gehört <sup>680</sup> und weiß es;  
*ich habe nicht alles gesagt, was ge-*  
*schehen ist; weil ich dich liebe, liegen*  
*mir deine Angelegenheiten am Herzen.*  
<sup>681</sup> **AE.** O Vater, könnt ich deine Liebe,  
 solange du lebst, mir so verdienen, <sup>682</sup>  
 wie mich meine Schuld an dir unend-  
 lich schmerzt <sup>683</sup> und ich mich vor dir  
 schäme. **TH.** Ich glaub's gewiß, ich  
 weiß, dein Herz ist <sup>684</sup> edel; doch fürcht  
 ich, dass du allzu *unvorsichtig* und  
 sorglos bist. <sup>685</sup> *Unter welchen Men-*  
*schen glaubst du zu leben?* <sup>686</sup> *Einem*  
*Jüngling hast du ein Gewand, Bücher*  
*und Geld geliehen, mit dem du dich*  
*ohne mein Wissen nicht einmal hättest*  
*befreunden dürfen.* <sup>687</sup> Schon dies war  
 ein großer Fehler, aber menschlich  
 immerhin. <sup>688</sup> Das hat manch anderer  
 auch getan, der nicht schlechter war als  
 du. Jedoch nachdem's nun mal gesche-  
 hen, sprich, <sup>689</sup> hast du dich da irgend  
 umgesehen oder für die Zukunft über-  
 legt, <sup>690</sup> was nun geschehn soll und  
 wie? Wenn du dich schämtest, selbst es  
 mir zu sagen, <sup>691</sup> wie hätt ich's dann er-

gangen.<sup>692</sup> Du hast dir, dem Mädchen und dem Kind, soweit an dir es lag, einen schlechten Dienst erwiesen.<sup>693</sup> Wie? Meintest du, die Götter würden es dir im Schlaf besorgen<sup>694</sup> und jene ganz von selbst ins eheliche Bett dir führen?<sup>695</sup> Ich wollte nicht, du wärest in andern Dingen auch so sorglos.<sup>696</sup> – Kopf hoch nun, du darfst heiraten. AE. Was ist? MI. Ich sagte „Kopf hoch“.

AE. Vater,<sup>697</sup> ich bitte dich, foppst du mich jetzt? MI. Ich dich? Wieso? AE. Ich weiß es nicht:<sup>698</sup> aber weil ich nichts so erbärmlich wünsche, wird mir doppelt bang.<sup>699</sup> MI. Geh nach Haus und flehe zu den Göttern, dass du sie als Gattin glücklich heimführen kannst. – Geh schon!<sup>700</sup> AE. Was? Schon jetzt als Gatt-in? MI. Ja. AE. Schon jetzt? MI. Jawohl, so schnell wie möglich. AE. Die Götter alle, Vater,<sup>701</sup> sollen mich strafen, wenn ich dich nicht lieber habe als mein eigenes Augenlicht.<sup>702</sup> MI. Was? Auch als sie? AE. Gleich lieb. MI. Sehr gütig. AE. Doch was macht der Mann jetzt aus Milet?<sup>703</sup> MI. Er ist verschwunden, weg, aufs Schiff gestiegen. Doch warum zögerst du? AE. Geh, Vater,<sup>704</sup> bete du doch lieber zu den Göttern; denn dir werden sie – das weiß ich sicher –,<sup>705</sup> da du doch viel besser bist als ich, auch mehr willfahren.<sup>706</sup> MI. Ich geh hinein, damit, was nötig ist, gerichtet wird. Tu du, wie ich gesagt, wenn du Verstand hast.<sup>707</sup> AE. Ist das nicht wunderbar? Das nenn ich Vater, und das Sohn sein.<sup>708</sup> Wäre er mein Bruder oder Freund, wie könnte er mir mehr entgegenkommen?<sup>709</sup> Wie soll man ihn nicht lieben, ihn ins Herz nicht schließen? Ach,<sup>710</sup>

fahren sollen? Mit deinem Zögern sind vier Monate vergangen.<sup>692</sup> Du hast dir und jenem armen Kerl, soweit an dir es lag, einen schlechten Dienst erwiesen.<sup>693</sup> Wie? Meintest du, die Götter würden es dir im Schlaf besorgen<sup>694</sup> und deinen Besitz ganz von selbst dir erbringen?<sup>695</sup> Ich wollte nicht, du wärest in andern Dingen auch so sorglos.<sup>696</sup> – Kopf hoch nun, die Jünglinge werden in dieser Stadt bleiben, das Geld wird ersetzt werden und ein neues Gewand werde ich dir heute geben, damit du morgen an der Hochzeit des Nachbarn teilnehmen kannst. AE. Vater,<sup>697</sup> ich bitte dich, foppst du mich jetzt? TH. Ich dich? Wieso? AE. Ich weiß es nicht.<sup>698</sup> aber weil ich nichts so erbärmlich wünsche, wird mir doppelt bang.<sup>699</sup> TH. Geh nach Haus, um das neue Gewand anzulegen; es liegt schon bereit – Geh schon!<sup>700</sup> AE. Was? Das Gewand? Schon jetzt? TH. Jawohl. AE. Schon jetzt? TH. Ja. AE. Alle Menschen, Vater,<sup>701</sup> sollen mich strafen, wenn ich dich nicht lieber habe als mein eigenes Augenlicht.<sup>702</sup> TH. Geh nach Haus, geh, Aeschinus, und flehe zu Gott, dass er den Onkel gesund werden lässt. Denn er ist noch schwach.<sup>703</sup>

AE. Gern will ich tun, was du befiehlst.<sup>704</sup> Bete aber du doch lieber zu ihm; denn dir wird er – das weiß ich sicher –,<sup>705</sup> da du doch viel besser bist als ich, auch mehr willfahren. TH. Das will ich tun.<sup>706</sup> Ich geh hinein, damit, was nötig ist, gerichtet wird. Tu du, wie ich gesagt, wenn du Verstand hast.<sup>707</sup> AE. Ist das nicht wunderbar? Das nenn ich Vater, und das Sohn sein.<sup>708</sup> Wäre er mein Bruder oder Freund, wie könnte er mir mehr entgegenkommen?<sup>709</sup> Wie soll man ihn nicht lieben, ihn ins Herz nicht schließen? Ach,<sup>710</sup> er macht

<p>er macht durch seine Güte mir die größte Sorge, <sup>711</sup> ich könnte, ohne es zu wissen, zufällig etwas tun, was er nicht will: mit Wissen tu ich's nie. <sup>712</sup> Doch schnell hinein jetzt, sonst verzögere ich selbst mir meine Hochzeit noch.</p> <p>(Übersetzung von Herbert Rädle)</p>	<p>durch seine Güte mir die größte Sorge, <sup>711</sup> ich könnte, ohne es zu wissen, <i>in Zukunft</i> etwas tun, was er nicht will: mit Wissen tu ich's nie. <sup>712</sup> Doch schnell hinein jetzt, sonst verzögere ich selbst mir meine <i>Freude</i> noch.</p> <p>(Übersetzung der Veränderungen Freyers vom Verfasser)</p>
---	--

### **Anschrift des Autors**

Klaus-Dieter Beims  
 Im Burris 40, 73207 Plochingen  
[klausdieterbeims@web.de](mailto:klausdieterbeims@web.de)

Tichon Sergejewitsch Sergejew

## **Russische Schul- und Bildungsverhältnisse am Beispiel von Ilja Nikolajewitsch Uljanow – ein russischer Schulbeamter in Simbirsk im 19. Jahrhundert**

Zur Drucklegung der deutschen Fassung für das Jahrbuch bearbeitet  
von Gert Geißler<sup>1</sup>

In der vorsowjetischen pädagogischen Geschichtsschreibung sucht man nach einem Schulinspektor oder mehr noch nach einem von 1874 bis 1886 in Simbirsk tätig gewesenem Gouvernements-Schuldirektor Ilja Nikolajewitsch Uljanow vergeblich. Auch die wichtigste, 1915 in Petrograd erschienene Darstellung aus dieser Zeit kennt (oder nennt) ihn nicht, geht auch an Simbirsk vorbei, führt hingegen zahlreiche andere Gouvernements mit diversen, die Zeit bewegenden volksbildnerischen Aktivitäten auf.<sup>2</sup>

Sucht man nach Erklärung, so darf man vermuten, dass Ilja Nikolajewitsch Uljanow (1831-1886) zu seinen Lebzeiten pädagogischen Kreisen über das Simbirsker Gebiet hinaus kaum bekannt geworden ist. Dazu hätte es über die von ihm verfertigten, der Forschung erst in späterer Zeit vollständig zugänglichen Verwaltungsberichte hinaus einer mehr oder weniger nachhaltigen publizistischen Tätigkeit bedurft. Die ältere, vorsowjetische Bildungshistoriografie hatte es aber auch mit dem Umstand zu tun, dass von I. N. Uljanow Kenntnis zu nehmen auf die Geschichte von dessen Kindern zurückgeführt hätte, zumindest auf den ältesten Sohn Alexander, der ein Jahr nach dem Tod des Vaters wegen Teilnahme an einer Mordverschwörung gegen den Zaren gehängt worden war, während der auf der Fahndungsliste stehende jüngere Sohn Wladimir sich inzwischen mit umstürzlerischen Plänen im Exil beschäftigte.

Erst seit Mitte der 1930er Jahre,<sup>3</sup> fand in der sowjetpädagogischen Historiografie neben bekannten Pädagogen und Unterrichtsexperten, die wie N. F.

---

<sup>1</sup> Vom Bearbeiter eingefügte Literaturverweise sind mit „(GG)“ gekennzeichnet.

<sup>2</sup> Kapterew 2004, S. 329 ff. (GG).

<sup>3</sup> Pädagogische Bibliografie 1973, S. 116; weitere Nachweisungen in den Folgebänden dieser Bibliografie (GG).

Bunakow (1837-1904), N. A. Korf (1834-1883) oder W. I. Wodowosow (1825-1886) durch ihre Schriften und Lehrbücher für die Profilierung der russischen Elementarschule im 19. Jahrhundert maßgeblich waren, auch der Schulinspektor I. N. Uljanow seinen Platz. Es war das ein Platz durchaus von Prominenz, denn bei dem Schulmann handelte es sich nicht um einen beliebigen Beamten aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, sondern mit seinem zweitältesten Sohn um den Vater von Wladimir Iljitsch Uljanow-Lenin (1870-1924), dem Begründer des Sowjetstaates.

Dazu, nun in einer modernen russischen Schulgeschichte I. N. Uljanow erneut eines seiner wie auch immer umstürzlerischen Söhne wegen zu vernachlässigen, besteht kein Grund. Das gilt zumal dann, wenn regionalgeschichtlich das Elementarschulwesen im Simbirsker Gebiet an der mittleren Wolga zur Rede steht und so am Beispiel des I. N. Uljanow<sup>4</sup> auch ein Stück russischer Bildungs- und Gesellschaftsgeschichte erschlossen wird. Was dabei die jüngere bildungshistorische Forschung in Deutschland anbelangt, so scheint es nicht unangemessen, ihr mit diesem Thema nicht nur ein Stück, sondern überhaupt die russische Schulgeschichte des 19. Jahrhunderts im Bewusstsein<sup>5</sup> zu halten. Zugute kommen kann das beim Blick auf Europa nicht

---

<sup>4</sup> Zu diesem ausführlich Sergejew 2009. Diese Monografie, die einzige zum Thema aus der Zeit nach 1991, stützt sich weitgehend auf in den drei letzten Jahrzehnten in der Sowjetunion erschienene Veröffentlichungen und die einschlägigen Quellen. Sie akzentuiert dabei das pädagogische Erbe I. N. Uljanows mit der Sicht des Autors auf aktuelle Herausforderungen in der russischen Gesellschaft. Auch die der Jahrbuchredaktion unter dem Titel „Das pädagogische Erbe Ilja Nikolajewitsch Uljanows“ (Педагогическое наследие Ильи Николаевича Ульянова) eingereichte Originalfassung des hier publizierten Beitrags von Sergejew kennzeichnete das Bemühen, aus historischen Befunden, nämlich solchen zur „Familienpädagogik der Uljanows“ (Семейная педагогика Ульяновых), pädagogisch-normative Empfehlungen für die Gegenwart in Russland abzuleiten. Der Bearbeiter hielt es für angebracht, die entsprechenden Passagen des Textes für die Veröffentlichung in Deutschland zu kürzen. Hingegen wurden die in der ursprünglichen Fassung den Ausführungen über die Familienerziehung vorausgehenden, drei Absätze umfassenden Bemerkungen über „Die Leitung des Unterrichtsbereiches der russischen Volksschulen“ (Руководство учебной частью народных училищ) mit zusätzlichen Informationen angereichert.

<sup>5</sup> Disziplinär in der deutschen historischen Bildungsforschung beheimatete Darstellungen zur russischen Schulgeschichte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und damit zu den Wirkungsbedingungen von I. N. Uljanow sind in den letzten drei Jahrzehnten nach Kenntnis des Bearbeiters nicht vorgelegt worden. Themenbezogene deutschsprachige Übersetzungen russischsprachig veröffentlichter Texte sind nicht vorhanden und wohl auch nicht zu erwarten. Dass eine Arbeit von Ira Ogorodnikowa, Expertin für deutsche Pädagogik- und Schulgeschichte an der Moskauer Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und an deren russischer Nachfolgeeinrichtung, deutschsprachig erscheinen konnte (Ogorodnikowa 1993), verdankt sich der Sprachkompetenz der Autorin. Russischsprachige schul- und pädagogikgeschichtliche Veröffentlichungen sind in Deutschland, erstaunlicherweise auch an der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung in Berlin, selbst hinsichtlich von Überblicksdarstellungen nur sporadisch vorhanden. / Über den genannten Zeitraum

zuletzt auch der Pflege tradiierter Perspektiven<sup>6</sup> einer potenziell komparatistischen schulsystemischen Betrachtung.

## 1 Bildungspolitische und administrative Kontexte

Ohne dass diesem sämtliche Lehranstalten unterstellt gewesen wären, war seit 1802 das Ministerium für Volksaufklärung<sup>7</sup> (Министерство народного просвещения) oberste Unterrichtsbehörde im Kaiserreich Russland. Ihm unterstanden die kaiserlichen Universitäten und Hochschulen, ebenso die Gymnasien nebst weiteren höheren Lehranstalten und jene diversen niederen Elementarschulen, die von den Gemeinden oder privat unterhalten wurden. Mit fortschreitender Zentralisierung der Verwaltung führte seit 1835 jeweils ein kaiserlicher Kurator die Aufsicht über die niederen und mittleren Schulen in den einzelnen Lehrbezirken des Reiches. Das waren in den 1860er Jahren jeweils mit dem Sitz einer Universität St. Petersburg, Moskau, Kasan, Orenburg, Charkow, Odessa, Kiew, Wilna, Warschau und Riga. Noch nicht einbezogen in diese Organisation waren die Separat-Schulverwaltungen in Sibirien und die in Transkaukasien.

Jeder Lehrbezirk (учебный округ) untergliederte sich in drei bis elf Gouvernements mit einem zentralen Gymnasium in der jeweiligen Hauptstadt. Auf Kreisebene bestand am jeweiligen Verwaltungssitz je eine aus Staatsmitteln unterhaltene Kreisschule. Diese mit den siebenjährigen Gymnasien zu den höheren Schulen gerechneten Institutionen waren bei ganz unterschiedlicher Leistungsfähigkeit zunächst als zwei-, nach der Verordnungslage von 1828 als dreijährige schulgeldpflichtige Unterrichtseinrichtungen vornehmlich für Kaufleute, Handwerker und niedere Beamte eröffnet worden.

---

russischer Bildungsgeschichte informierte in groben Zügen zuletzt eine 2009 mit Blick auf Werk und Wirken von N. Pirogow (1810-1881), N. Tschernischewski (1828-1888) N. Dobroljubow (1831-1861), K. Uschinski (1824-1890) und L. Tolstoi (1828-1910) verfasste, I. N. Uljanow nicht erwähnende Darstellung (Belaja-Lucič 2009). Die an der FAU Erlangen-Nürnberg im Bereich „Pädagogik/Slavistik/iberoromanische Philologie“ vorgelegte Magisterarbeit der Autorin, deren Muttersprache Russisch ist, bietet allerdings keine neuen Einblicke, sondern schreibt, fast schon notgedrungen, Bekanntes fort. Denn ob deutsch- oder russischsprachig erschienen: insgesamt ruhen alle vom Bearbeiter eingesehenen, auf das Russland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bezogenen bildungsgeschichtlichen Veröffentlichungen jüngerer Datums auf solchen aus sowjetischer Zeit oder aus der davor. Ein Erschließen neuer Quellen und die Aufnahme neuer Forschungsansätze wird in ihnen kaum deutlich, sodass es den der Pädagogik verpflichteten Verfassern schwerfallen muss, das überkommene, zur moralischen Lehrhaftigkeit tendierende Narrativ zugunsten differenzierend-kritischer Analyse zu verlassen (GG).

<sup>6</sup> Vgl. Baumeister 1897 (GG).

<sup>7</sup> Vgl. Kusber 2001, S. 343 ff., S. 415 ff. (GG).

Nachhaltige Impulse für den Aufbau des Elementarschulwesens und der Elementarschullehrerbildung in den zentralen europäischen Teil des russischen Imperiums brachten die zögerliche Realisierung liberaler Reformansätze<sup>8</sup> in den 1860er Jahren, eine Periode, für die nach dem Thronwechsel von 1855 vor allem die schon längst überfällige, 1861 dekretierte Aufhebung der Leibeigenschaft kennzeichnend war. Ein weiterer wichtiger Reformschritt war 1864 die „Verfügung über die Einrichtung lokaler Selbstverwaltungsorgane“<sup>9</sup> (Semstwo / земство / Landschaften) auf Kreis- und Gouvernementsebene. Der neuen Institution gehörten jeweils auf drei Jahre gewählte Vertreter des Adels, der Stadtbewohner und auch der Landbevölkerung an. Zu den eigenständig wahrzunehmenden Aufgaben der Semstwo gehörten neben Gesundheits- und Verkehrswesen auch die Aufsicht und Verwaltung für das untere oder niedere Schulwesen. Dabei blieb die Finanzierung solcher Schulen ungeachtet geringster staatlicher Zuwendungen den kommunalen Lokaltäten überlassen.<sup>10</sup> Zwar war das überall in Europa die Regel, doch war in Russland die finanzielle Leistungsfähigkeit der Städte und Gemeinden wie auch die des Staates eine andere als die von westlichen Nachbarn.

Nach einem unter dem 14. Juli 1864 erlassenen „Reglement für die Elementarschule“<sup>11</sup> (Положение о начальных училищах) waren auf Ebene der Gouvernements und der Kreise als neue Verwaltungsinstanzen Schulausschüsse zu konstituieren. In den Gouvernements gehörten ihm ab 1874 der Adelsmarschall des Gouvernements (Vorsitzender), ein Vertreter des gleichfalls über Schuleinrichtungen verfügenden Ministeriums des Innern, ein Vertreter des Diözesanamtes und zwei Vertreter der Semstwo-Versammlung an. Der Gouvernements-Schuldirektor hatte sich auf Grundlage der „Verordnung über die Semstwo-Elementarvolksschulen“ (Положение о земских начальных народных училищах) vom 25. Mai 1874 von allen Elementarschulen seines Aufsichtsgebietes in Kenntnis zu setzen, solche Schulen nach eigener Entscheidung zu visitieren, Mittel für die Eröffnung neuer oder den Betrieb bereits bestehender Schulen zu beschaffen, die Versorgung der Schulen mit Lehrkräften und Lehrmitteln zu fördern, Schulen zu benennen, die etwa besonderer Unterstützung bedurften oder die ihrer Schädlichkeit<sup>12</sup> wegen zu schließen waren. Je nach den territorialen Umständen des Auf-

<sup>8</sup> Vgl. Alexander/Stökl 2009, S. 489 ff.; Belaja-Lucič 2009 (GG).

<sup>9</sup> Vgl. Krumbholz 1982 (GG).

<sup>10</sup> „Man schüttelt durch ein derartig feinsinnig klingendes Gesetz jede Verantwortlichkeit ab, überbürdet den Staatsschatz nicht und schmeichelt sich mit dem Bewusstsein, dem modernen Zeitgeist entsprochen zu haben. Wir fürchten, das auf diesem Wege Jahrhunderte vergehen werden, ehe die russische Volksschule auch nur mässigen Ansprüchen genügen wird“ (Beer/Hohegger 1868, S. 85) (GG).

<sup>11</sup> Vgl. Woldemar 1866, S. 393-402 (auch Roschdestwenskij 1902, S. 446 ff. (GG).

<sup>12</sup> Vgl. ebenda, S. 399 (GG).



sichtsgebiets und der Anzahl der Schulen waren dem Gouvernements-Schuldirektor Inspektoren zugeteilt, auf deren Berichte dieser sich ebenso stützte wie auf die der ihm unterstellten Kreis-Schuldirektoren. Entscheidungen über die materielle Fundierung der Schulen traf der Direktor in Absprache mit den fünf Mitgliedern des Semstwo-Schulausschusses. Sein unmittelbarer staatlicher Vorgesetzter hinsichtlich der „inneren Schulangelegenheiten“ war der unter dem Minister stehende Kurator des Lehrbezirks.

Auch deshalb, weil von ihnen „pädagogische Ratschläge“, das Anzeigen von nützlichen Lehrhilfsmitteln“ und die „Beobachtung namentlich des Unterrichts“<sup>13</sup> erwartet wurde, war die Stelle des Schuldirektors fachmännischen Pädagogen im Beamtenstatus vorbehalten. Die Personalauswahl<sup>14</sup> erfolgte auf Vorschlag des für den Lehrbezirk verantwortlichen Kurators und bedurfte der Bestätigung durch den Minister. Üblicherweise hatte ein solcher Direktor sich zuvor als Inspektor bewährt. Als Voraussetzung für die Übernahme des Inspektorenamtes galt der Besuch eines Lehrkurses mit anschließender mehrjähriger Unterrichtstätigkeit. Da es nur ganz wenige Volksschullehrerseminare gab – denn noch zu Beginn der 1860er Jahre waren das im ganzen Reich lediglich ein Seminar im Dorpater Lehrbezirk, eines in Polen sowie im Lehrbezirk Charkow die „Spezialkurse“ am kaukasischen Provinzialgymnasium in Stawropol – rekrutierte sich das Lehrpersonal gehobener städtischer Elementarschulen aus Absolventen von Gymnasien, Progymnasien, geistlichen Seminaren und weiteren Lehrinrichtungen. Der Unterricht in den Dorfschulen blieb weitgehend Ortsgeistlichen, Kirchendienern, geistlichen Seminaristen oder sonstigen Personen überlassen, soweit sie lesen und schreiben konnten. Viele der Dorfschulen besaßen kein eigenes Haus, nutzten stattdessen Kirchengebäude, verfügten über keine Lehrmittel, kamen nur für einige Wochen zustande, erwiesen sich als nicht bestandsfähig und existierten so teils nur in der Statistik.

Zu den besonderen Aufgaben der Schulverwaltung auch im Kasaner Lehrbezirk und im Simbirsker Gouvernement gehörte mit der in den 1870er Jahren anhebenden Russifizierung<sup>15</sup> und damit der weitmöglichsten Durchsetzung des Russischen als „Reichssprache“ die Einrichtung von Schulen für die orientalischen „Fremdvölker“. Das betraf in I. N. Uljanowsk Aufsichtsbezirk Simbirsk die Baschkiren, Kirgisen, Tschuwaschen, Mordwiner, andere mehr und nicht zuletzt die Wolga-Tataren. Im Gouvernement Simbirsk gehörte etwa jeder dritte Einwohner nicht-russischen ethnischen Gruppen an. Gemäß der ministeriellen Politik sollten neu zu eröffnende Schulen „diesen nichtrus-

---

<sup>13</sup> Vgl. In Betreff des neuen Reglements für die Elementar-Volksschulen (Aus dem Journ. des Ministeriums der Volksaufkl., Septemberheft 1864). In: Woldemar 1866, S. 420 f. (GG).

<sup>14</sup> Vgl. Entwurf ... 1862, S. 12 (GG).

<sup>15</sup> Vgl. Süß 1999, S. 359 (GG).

sischen Stämmen“ die „gehörige Richtung geben“, ihnen mit der Arbeit der Lehrer, der Herausgabe von Lehr- und Lesebüchen also nicht nur die notwendigste Bildung geben, sondern unter ihnen „überhaupt richtige Ansichten vom Leben und von ihrer Beziehung zu den Stammesvölkern des Reiches“ verbreiten.<sup>16</sup> Zur Durchsetzung dieser 1870 gesetzlich fixierten Ziele wurden nach und nach besondere Schulinspektoren eingesetzt.<sup>17</sup>

Für die betroffenen Ethnien bedeutete diese Zielrichtung russisch-imperialer Schulpolitik einen teils heftigen Widerstand<sup>18</sup> provozierenden Eingriff in ihre Lebensweisen, zugleich aber auch, und einschließlich der Mädchen, die allmähliche Einbeziehung in Prozesse säkularer, schulisch institutionalisierter Allgemeinbildung. Der entsprechende Elementarunterricht begann – anders etwa als seit den 1880er Jahren in Preußen für polnischsprachige Kinder – in der jeweiligen Muttersprache. Dabei bedienten sich die schriftgebundenen Lehrmaterialien nach der Methode des Kasaner Linguistikprofessors N. I. Ilminski (1822-1891) der kyrillischen Buchstaben. Für noch schriftlose Völker bedeutete das den Gewinn von Kulturtechniken, für andere das Verdrängen eigener Schriftkultur. Wie auch sonst in der kolonialen Welt des 19. Jahrhunderts, sahen sich bei alledem auch die bildungspolitischen Akteure in Russland in zivilisatorischer Mission. Diese Mission „nach außen“ verband sich für liberale Pädagogen wie I. N. Uljanow mit der „nach innen“, nämlich das „volksaufklärerische“ kulturelle, speziell das schulgebundene Engagement für die russischstämmige Landbevölkerung und für die mittellosen Bewohner der Städte.

## 2 Berufsbiografie und Amtstätigkeit in Simbirsk

I. N. Uljanow (1831-1886) war als Sohn eines aus der Leibeigenschaft entlassenen Bauern, der die materielle Familienexistenz wahrscheinlich als Schneider und Kleinhändler sicherte, unter eher ärmlichen Verhältnissen in Astrachan aufgewachsen. Nach dem frühen Tod des Vaters hatte dessen erstgeborener Sohn die Sorge für das Haus zu übernehmen. Er auch war es, der dem jüngeren Bruder unter Zurücksetzung des eigenen Wunsches den Weg zur Bildung ermöglichte. So konnte I. N. Uljanow im Jahre 1850 das Gymnasium seiner Heimatstadt besuchen und dann 1854 die physikalisch-mathematische Fakultät der seit 1814 bestehenden Universität in Kasan absolvieren. Gemäß seiner Ausbildung unterrichtete er danach zunächst an der Adelschule in Pensa Physik und Mathematik. Als Fachmann war er hier u.a. an in

---

<sup>16</sup> Vgl. Bericht ... 1871, S. 81 (GG).

<sup>17</sup> Vgl. Belenzuk 2005, S. 79 (GG).

<sup>18</sup> Vgl. Noack 1999, S. 530 ff. (GG).

die zu dieser Zeit einsetzenden meteorologischen Beobachtungen<sup>19</sup> einbezogen. Vor allem aber wurde er über seine Lehrverpflichtungen hinaus beim Aufbau und im Unterricht einer Sonntagsschule aktiv, von Schulen, wie sie zu dieser Zeit vielerorts entstanden. Solche Schulen, deren Bildungsangebote vom Lesenlernen bis zum Erwerb naturwissenschaftlicher Kenntnisse oder zum Erwerb handwerklicher Fertigkeiten reichen konnte, waren für jedermann, für Kinder wie für Erwachsene, offen.<sup>20</sup>

1863, nach seiner Eheschließung, wechselte Ilja Uljanow nach Nischni Nowgorod, wo er am Gymnasium und an der Mädchenschule unterrichtete. Zugleich brachte er sich in Selbstbildungszirkeln der Lehrer ein, war Sekretär des pädagogischen Rates eines örtlichen Schulverbundes. Mehr und mehr zeichnete sich das Bild eines tatkräftigen, sozial engagierten Schulmannes ab, der mit anderen, nicht nur russischen pädagogischen Reformer glaubte, vor allem kraft der Bildung und der Schule gesellschaftliche Verhältnisse maßgeblich verändern zu können. Und als Beamter unter Zar Alexander II, der 1855 dem bei liberalen Kräften verhassten Nikolaus I. auf dem Thron folgte, sah er sich im Dienste eines Herrschers, der nicht nur ihm als Hoffnungsträger galt. Später, 1881, als der Herrscher einem Attentat zum Opfer fiel, sollte das Uljanow tief erschüttern.

Im Jahre 1869 wurde I. N. Uljanow zum Schulinspektor im Gouvernement Simbirsk berufen, das gemeinsam mit Astrachan, Wjatka, Kasan, Samara, Saratow den Lehrbezirk Kasan bildete und zu den schulisch am wenigsten erschlossenen Lehrbezirken Russlands gehörte. So zählte der gesamte Kasaner Lehrbezirk Mitte der 1830 Jahre, und ohne dass es bis in die 1860er Jahre wesentliche Fortschritte gab, mit seiner 1814 gegründeten Universität und deren 170 Studenten (bei 76 Lehrern und Beamten) ganze zehn Gymnasien und nicht mehr als 67 Distrikt- und 105 Pfarrschulen. Hinzu kam noch eine armenische Elementarschule.<sup>21</sup>

Es muss Uljanow von erstrangiger Bedeutung gewesen sein, in seinem Zuständigkeitsbereich die vorhandenen Lehrer nach neuen Methoden zu bessern, und jene, die es werden wollten, überhaupt zum Unterrichten zu befähigen. Er war noch nicht lange im Amt, als man selbst an höchster Stelle, wenn auch indirekt, von ihm Notiz nahm, denn in den seit 1866 regelmäßig erscheinenden Jahresberichten des Unterrichtsministeriums hieß es für 1871, an der Kreisschule von Simbirsk seien in den notwendig gewordenen „pädagogischen Ergänzungskursen“ 40 Lehramtskandidaten ausgebildet worden, und

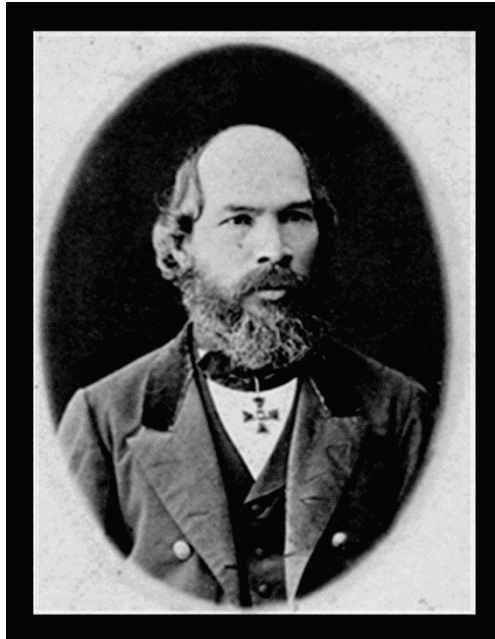
---

<sup>19</sup> Vgl. Knorr 1841 (GG).

<sup>20</sup> Vgl. Kapterew 2004, S. 30 (GG).

<sup>21</sup> Vgl. Neue Jahrbücher ... (1838), S. 239 (GG).

zwar mehr als in allen übrigen Lehrbezirken.<sup>22</sup> Sicher kam es auch deshalb nicht von ungefähr, dass I. N. Uljanow 1874 vom Schulinspektor zum Gouvernements-Schuldirektor für Simbirsk aufstieg.



**Abb. 1:** Ilja Nikolajewitsch Uljanow als Ordensträger 1880

Die ihm nun schulaufsichtlich unterstellte Verwaltungseinheit Simbirsk umschloss mit den Kreisstädten Pensa, Nischni Nowgorod, Saratow, Samara und mit Simbirsk (nach Lenins Tod 1924 bis 1991 Uljanowsk) als Hauptstadt ein Gebiet, das bei links und rechts der Wolga kaum vorhandener Infrastruktur flächenmäßig weit größer als jede preußische Provinz – oder etwa halb so groß wie die Fläche der vormaligen DDR – war und dabei nur etwas mehr als eine Million Einwohner zählte. Wie der Lehrbezirk Kasan überhaupt, so gehörte auch Simbirsk zu den in Sachen Volksbildung rückständigsten Gebieten im europäischen Russland, eines Imperiums, das die vergleichsweise besten Elementarschulen und die größte Schuldichte im Westen, in den balti-

<sup>22</sup> Vgl. Bericht ...1873, S. 71. Die Kurse für unzureichend ausgebildete Lehrer machten mit „rationellen Unterrichtsmethoden“ bekannt und nahmen in Rußland an Zahl zu. Im Jahre 1876 fanden sie bereits in 22 Orten mit einer Beteiligung von 700 Lehrern statt. Hinzu kamen Lehrbeispiele, die die Schulinspektoren gelegentlich bei ihrer Revisionstätigkeit vor Ort gaben (vgl. Bericht ... 1879, S. 110) (GG).

schen Ostseebezirken und in Polen, dem „Weichselland“, hatte. Bei etwa 10.000 Schülern belief sich der Simbirsker Schulbestand hier Ende der 1860er Jahre auf nicht mehr, eher weniger als 600, wobei die meisten dieser Elementarschulen ihre Besucher neben dem Beten und Singen und dem, was die grundsätzlich verordnete religiös-sittliche Erziehung bewirkte, bestenfalls zum Lesen brachten.

Zwar gibt es keine weiteren Belege wie den von 1871, doch dass die Kulturarbeit im Simbirsker Gouvernement bemerkenswert erfolgreich vorankam, ist unzweifelhaft. Letztendlich war mit Uljanows Amtstätigkeit von 1869 bis 1886 und mit der seiner ihm seit 1874 zur Seite stehenden drei, später fünf Inspektoren die Eröffnung von 250 neuen Schulen – ein Drittel davon in nicht-russischen, vornehmlich in tatarischen Ortschaften –, die Errichtung von 261 Schulgebäuden, die Ausstattung der meisten Schulen mit einem Lehrbuchfond und als unmittelbare Aufgabe der Schulaufsicht die Ausbildung von 125 Elementarschullehrern, von „Uljanowlehrern“, verbunden.<sup>23</sup> Er engagierte sich für die Einführung zeittypisch moderner Unterrichtsmethoden, organisierte Lehrertagungen. Von der vorschulischen Erziehung, der vorberuflichen, handwerklichen Ausbildung bis zur Frauenbildung und der Bildung für nichtrussischsprachige Kinder gibt es wohl kaum ein Feld zeitgenössischer Reformbemühungen, das nicht seine Aufmerksamkeit fand.

Ohne Anschluss an die Kreise des Geburtsadels oder der wohlhabenden kaufmännischen städtischen Oberschicht zu finden oder zu suchen, stieg Uljanow während dieser Zeit in der Beamtenhierarchie bis zum 4. der insgesamt 14 Grade in der „Rangtabelle“, dem eines Wirklichen Geheimrats, auf. 1882 wurde er in den erblichen Adelsstand erhoben. Ihm blieben noch vier Jahre, bis er im Januar 1886 über der Arbeit am Jahresbericht 1885 einem Hirnschlag erlag. In seiner Rede bei der Beisetzung sprach der Direktor des Simbirsker Priesterseminars wohl zu Recht davon, das Leben des Verbliebenen sei vor allem von dem Wunsch bestimmt gewesen, „dass es den Menschen gut geht“.<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Solche Zahlen stehen für den allgemeinen, von den Semstwo getragenen Aufschwung im russischen Elementarschulwesen (vgl. Die Volksbildung ... 2000, S. 203 ff.). Gleichwohl verloren sich solche Anstrengungen noch in der Weite des Reiches. Nach der amtlichen Statistik, die, ihren Entstehungsumständen geschuldet, freilich nur Näherungswerte angibt, kam Mitte der 1870er Jahre kaum mehr als ein Schüler auf 74 Einwohner. Nur etwa ein Fünftel der Schulbesucher waren Mädchen. Bei unregelmäßigem Schulbesuch verließen fast zwei Drittel der Lernenden die auf dreijährigen Besuch angesetzte ein- oder zweiklassige Elementarschule vorzeitig, mithin ohne hinreichende Kenntnis des Lesens und Schreibens oder gar des Rechnens. Noch hatte die Schule, wie man im Ministerium wusste, „keinen nennenswerthen Einfluss auf die Masse“ (Bericht ... 1879, S. 108). Daran änderten die in der Statistik der Folgejahre sichtbaren leichten Verbesserungen vorerst eher wenig (GG).

<sup>24</sup> Staatliches Archiv.

### 3 Erziehung bei den Uljanows

Man kann sich fragen, was für eine Kindheit Uljanows Nachkommen erleben, sich mit Vermutungen tragen – und findet Eltern, die allen verfügbaren Berichten nach mit ihren Kindern ohne erkennbare revolutionäre Versuchung ganz der Bildung und Aufklärung lebten und so auch als ein Exempel für Erziehung in bürgerlich-liberalen, volksnahen russischen Familien jener Zeit gelten können.



**Abb. 2:** Familie Uljanow 1879: Olga, Maria Alexandrowna, Maria, Alexander, Dimitri, Ilja Nikolajewitsch, Anna, Wladimir (von links nach rechts)

Da in Russland, wie in den meisten, zumindest in den osteuropäischen Staaten, keine Schul- oder Unterrichtspflicht bestand und leistungsfähige Elementarschulen fehlten, waren Familien, die ihre Kinder auf eine höhere Schule schicken wollten, zunächst auf sich selbst angewiesen. I. N. Uljanow und vor allem seine Frau Maria Alexandrowna (1835-1916), die in ihrem

Stammbaum deutsche Wurzeln hatte, waren so auch die ersten Lehrer ihrer Kinder, von Anna (1864-1935), Alexander (1866-1887), Wladimir (1870-1924), Olga (1871-1891), Dimitri (1874-1943) und Maria (1878-1937). Die Mutter verfügte über großes pädagogisches Talent und über solide Bildung. Durch die verzweigte Familiengeschichte bedingt beherrschte sie Deutsch und Schwedisch, aber auch Englisch und Französisch. Im Jahre 1863, im Jahr der Hochzeit, hatte sie als Externe das Lehrerinnenexamen abgelegt. Für die Kinder vereinte sie in der Rückschau „die besten Eigenschaften einer Mutter und Pädagogin“.<sup>25</sup>

Nicht weniger galt das für Ilja Nikolajewitsch. „Sein persönliches Beispiel“, schrieb die älteste, ihren Vater besonders verehrende Tochter, „war der wichtigste erzieherische Faktor in unserer Familie.“<sup>26</sup> Er stellte, wie sich die Kinder übereinstimmend erinnerten, die höchste Autorität in ihrer Erziehung dar. „Ilja Nikolajewitsch“, schrieb Dimitri Uljanow, sei ihnen „ein Beispiel von hoher Kultur, Bildung, Fleiß, Ehrlichkeit und Hochherzigkeit“ gewesen.<sup>27</sup>

Da Uljanow sich häufig auf ausgedehnten Inspektionsreisen durch die Weiten des Gouvernements befand, waren seine Möglichkeit, Lernen und Freizeit seiner Kinder zu beaufsichtigen, freilich eingeschränkt und nicht die der Mutter, die das Haus führte. Doch nach den Erinnerungen der Kinder nutzte auch er jede Gelegenheit, sich von ihren Lernfortschritten zu überzeugen und die Hausaufgaben, besonders die Aufsätze, zu prüfen. Das geschah mit Strenge. Unabhängig von den eigenen Interessen waren die Kinder des höchsten Schulbeamten im Simbirsker Gebiet zum schulischen Erfolg, zu tadellosem, vorbildhaftem Verhalten verpflichtet. Und tatsächlich waren die Leistungen der älteren Söhne, denen ohnedies das Lernen leichtfiel, glänzend.

Nach der Geburt des fünften Kindes 1873 engagierten auch die Uljanows, wie in bessergestellten russischen Familien üblich, einen allerdings nur nebenamtlich tätigen Hauslehrer. Zunächst ging es dabei um Alexander, der so zielgerichteter auf das Gymnasium vorbereitet werden konnte.

Auch wenn es eine Aufgabenverteilung in der Erziehung der Kinder gab, so handelten die Eltern doch gemeinsam, nach einheitlichen Grundsätzen. Aus Sicht der Kinder bildeten sie eine „einheitliche Front“. Zeigten sich bei den Kindern unerwünschte Verhaltensweisen, begegneten die Eltern diesen beharrlich und unaufdringlich. Gestraft wurde selten.

---

<sup>25</sup> Vgl. Kondakow 1960, S. 16.

<sup>26</sup> Vgl. Uljanowa-Elisarowa 1931.

<sup>27</sup> Vgl. Kondakow 1960, S. 16.





**Abb. 3:** Erstes Arbeitszimmer von I. N. Uljanow in Simbirsk (Первый кабинет И. Н. Ульянова в Симбирске – [Wikimedia] <https://goo.gl/W5u4Qe>)

Die Uljanows, die in Simbirsk 1878 schließlich ein eigenes Haus mit Nebengebäuden erwerben konnten, häuften über das hinaus, was ihre bildungsbezogene Lebensweise verlangte, keine Besitztümer an. Unverzichtbar war das Klavier und mehr noch die Bücher. In der Hausbibliothek befanden sich die Bücher in systematischer Ordnung. Literatur über Pädagogik, Didaktik, Physik, Mathematik, Naturkunde, sodann Bücher für Kinder: Lehr- und Handbücher, Poesie, Kinderliteratur, Zeitschriften, schließlich Werke russischer und ausländischer Klassiker.<sup>28</sup> Einiges von dem, was zugänglich war, stand auf dem zaristischen Index, I. A. Herzen etwa oder M. A. Bakunin.

Die russischen Klassiker hatten die Uljanow-Kinder bereits in den mittleren Klassen des Gymnasiums gelesen. Jedes Kind in der Familie hatte seinen Lieblingsschriftsteller. Alexander las am liebsten A. S. Puschkin, Anna – M. J. Lermontow, usw. Nicht zuletzt beeindruckten die Uljanow-Kinder die Gedichte von N. A. Nekrassow, die das unfreie, freudlose Dasein des Volkes unter der Leibeigenschaft, die Rechtlosigkeit der russischen leibeigenen Frau, die Gier und Rücksichtslosigkeit der Großgrundbesitzer, das Elend und die

<sup>28</sup> Vgl. Kornejtschik 1958.



Unterdrückung der Arbeitenden aufzeigten. Sicher legte solche Lektüre einen Grund für eine gewisse gesellschaftskritische Einstellung bei den Kindern. Auch der offene, Standesgrenzen überschreitende Umgang des Vaters beeinflusste die Uljanow-Kinder. Unter den Freunden von I. N. Uljanows Söhnen Alexander und Wladimir waren Kinder aus einfachen Familien: Michail Kusnezow, Sohn eines Dieners (später Direktor des Lehrerseminars im tschuwaschischen Dorf Schichran), Nikolai Nefedow, Sohn eines Druckereiarbeiters, u.a. Manches sprach sich herum, Bedrückung wurde gegenwärtig und eine Not, die die Kinder selbst so nicht kannten. Hinzu kam wohl auch bei Tisch vom Vater Berichtetes über das Leben, die Verhältnisse der einfachen Menschen. Zudem kam hinzu, dass das Haus der Uljanows offen für Kollegen war, für einfache Lehrer und Freunde. Alle diese empfing Ilja Nikolajewitsch in seinem Arbeitszimmer, denn selbst in seiner exponierten Amtseigenschaft besaß er kein eigenes Büro oder einen Dienstsitz.

Die Eltern erzogen ihre Kinder früh zu Ausdauer und Selbstdisziplin. Das bedeutete auch das Einhalten fester, teils penibler Ordnung und eines geregelten Tagesablaufes. Müßiggang gab es nicht: Alle mussten pünktlich bei Tisch erscheinen. Als triftiger Grund für eine Verspätung galt nur eines: Man hatte über dem Lesen oder Spielen die Zeit vergessen.<sup>29</sup> Dass vor dem Spielen und jeglicher Freizeit die Hausaufgaben zu erledigen waren, wurde den Kindern zur Selbstverständlichkeit. Ansonsten standen in der Familie Bewegungsspiele, Schwimmen, Rudern, Schlittschuhlaufen usw. auf dem Programm. Man begeisterte sich für Rundlaufkarussell und Krocket. Wenn die Familie sich während des Urlaubs im Dorf Kokuschkino (Tatarstan), auf dem Gut des 1870 verstorbenen Großvaters mütterlicherseits, aufhielt, sich dort mit den verheirateten Schwestern der Mutter und den vielen Kindern zusammenfand, unternahm man gemeinsam ausgedehnte Ausflüge, Bootsfahrten, alles Gelegenheiten, den Kindern Natur und Welt zu erklären.

Nicht zuletzt waren bei den Uljanows Spiele beliebt, die bei den Kindern Wissbegier, Geschicklichkeit und Findigkeit erforderten und entwickeln konnten. Allen seinen Kindern brachte Ilja Nikolajewitsch pädagogisch taktvoll, ihnen baldmöglichst Erfolgserlebnisse verschaffend, das Schachspiel bei. Und jeweils am Wochenende wurde – eine Idee Alexanders – die Herausgabe eines Hausjournals, des „Subbotnik“, üblich. Beim abendlichen Beisammensein und bei Familienfeiern wurde gesungen und musiziert. Gesellschaftsspiele brachten auch bei dieser Gelegenheit alle zusammen.

„Abends [...] versammelten sich die Kinder am Flügel und lauschten dem Spiel und dem weichen, angenehmen Gesang der Mutter. An Regentagen erzählte Tante Mascha der Kinderschar am Flügel anschaulich den Inhalt der Oper ‚Askolds Grab‘

---

<sup>29</sup> Vgl. Solowejschik 1987.

von Werstowski und ergänzte ihren Vortrag mit Klavierspiel und Gesang [...] Wladimir und Olga, die musikalisch begabt waren, nahmen die Musik in sich auf“.<sup>30</sup>

So beschrieb es später der jüngste Sohn. Übereinstimmend erinnern alle, die sich als Zeitzeugen davon ein Bild machen konnten, das Haus der Uljanows durchaus als das fast schon einer Familienidylle.<sup>31</sup>

Traditionen, wie sie sich in der Familienpädagogik der Uljanows zeigten, sind zweifellos zeitgebunden, aber doch nicht ohne Aktualität. Eine systematische Kindererziehung bleibt von Bedeutung. Auch nach der Etablierung der Marktwirtschaft, der Wiedergeburt der orthodoxen Kultur, mit dem größeren Wert, den man auf das Erlernen von Fremdsprachen legt, dem Einzug des Computers in die Lernprozesse hat die Familienpädagogik der Uljanows Anregungskraft. Das gilt auch für das Entwickeln von Familientraditionen. Ihre erzieherische Bedeutung kann man mit I. N. Uljanow darin sehen, dass sie das Familienleben besser und schöner machen, beitragen, dass sich richtige Verhaltensnormen herausbilden, dass sie den Eltern helfen, Regeln und Gewohnheiten des familiären Zusammenlebens, den Sinn für Freundschaft, Hilfsbereitschaft und gute Taten zu vermitteln und das Beste aus den reichen Lebenserfahrungen der Älteren zu übernehmen.

## Quellen und Literatur

- Alexander, Manfred/Stökl, Günther (2009): Russische Geschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 7., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Köln.
- Baumeister, A. (Hg.) (1897): Die Einrichtung und Verwaltung des höheren Schulwesens in den Kulturländern von Europa und in Nordamerika. Unter Mitwirkung zahlreicher Verfasser. München.
- Beer, Adolf/Hohegger, Franz (1868): Das Unterrichtswesen Russlands und Belgiens. Wien.
- Belaja-Lucič, Maria (2009): Die Volksbildung in Russland. Die Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Saarbrücken.
- Belenzuk, L. N. (2005): Die Beschulung der nichtrussischen Völker in Russland. In: Pädagogik (Педагогика). Heft 8, S. 76-84- (Беленчук, Л.Н.: Просвещение нерусских народов в России (1861-1917гг.).

---

<sup>30</sup> Veretennikow 1960, S. 29.

<sup>31</sup> „So wie die Freunde sprachen auch die anderen – darunter jene, die später seine erbitterten Feinde wurden – fast mit denselben Worten vom harmonischen und arbeitsamen Charakter der Familie Uljanow, von der Sauberkeit der inneren Beziehungen, von der heiteren und lebensfrohen Atmosphäre, die im Speisezimmer herrschte, wenn alle bei Tisch saßen. Das Fehlen von erniedrigender Not oder demoralisierendem Überfluß, das ständige lebendige Beispiel von Arbeit und Pflichtbewußtsein in Gestalt des Vaters, die aktive und zärtliche Fürsorge der Mutter, das allen gemeinsame Interesse für Literatur und Musik – das Zusammenwirken dieser Voraussetzungen war äußerst günstig für die Formung eines gesunden und gefestigten Charakters der Kinder“ (Trotzki 1969, S. 27) (GG).

- Bericht an seine Majestät den Kaiser über den Zustand des Unterrichtswesens im Jahre 1871 (1873). St. Petersburg.
- Bericht an seine Majestät den Kaiser über den Zustand des Unterrichtswesens im Jahre 1876 (1879). St. Petersburg.
- Die Volksbildung in Russland. Historischer Almanach (2000). Moskau. (Народное образование в России. Исторический альманах)
- Entwurf eines Reglements für die unter dem Kaiserlichen Russischen Ministerium der Volksaufklärung stehenden allgemeinen Bildungsanstalten. Nebst den dazu gehörigen Erläuterungen. Uebersetzt und herausgegeben auf Allerhöchsten Befehl Sr. Majestät des Kaisers unter der Redaction von Dr. S. v. Tanéef, Kais. Russ. wirkl. Staatsrath (1862). Leipzig.
- Kapterew, P. F.: Geschichte der russischen Pädagogik. Sankt-Petersburg 2004. (Каптерев, П. ф.: История русской педагогики)
- Knorr, Ernst (1841): Meteorologische Beobachtungen aus dem Lehrbezirk der kaiserlich russischen Universität Kasan. Kasan.
- Kondakow, A. (1960): Gespräch mit Dimitri Iljitsch. Familie und Schule. Moskau. (Кондаков, А.: Беседа с Дмитрием Ильичем. Семья и школа)
- Kornejtschik, T. (1958): Das Buch in der Familie Uljanow. Moskau. (Корнейчик, Т.: Книга в семье Ульяновых)
- Krumbholz, Joachim (1982): Die Elementarbildung in Rußland bis zum Jahre 1864. Ein Beitrag zur Entstehung des Volksbildungsstatuts vom 14.7.1864. Wiesbaden.
- Kusber, Jan (2001): Eliten- und Volksbildung im Zarenreich während des 18. und in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Studien zu Diskurs, Gesetzgebung und Umsetzung. Kiel.
- Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik oder Kritische Bibliothek für das Schul- und Unterrichtswesen (1838). Jg. 8. Leipzig.
- Noack, Christian (1999): Russische Politik und muslimische Identität. Das Wolga-Ural-Gebiet im 19. Jahrhundert. In: Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Themenschwerpunkt: Nicht-europäische Nationalitäten des Zarenreiches und der Sowjetunion. Jg. 47, Heft 4, S. 525-537.
- Ogorodnikowa, Ira (1993): Aspekte der bildungsgeschichtlichen Entwicklung im russischen Vielvölkerstaat in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Klagenuft.
- Pädagogische Bibliografie. Band 3 (1973): 1936-1940. Moskau. (Педагогическая библиография. Т. 3: 1936-1940)
- Roschdestwenskij, S. W. (1902): Historische Übersicht der Tätigkeit des Ministeriums für Volksaufklärung 1802-1902, St. Petersburg. (Рождественский С. В.: Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения, 1802-1902)
- Sergejew, T. S. (2009): Das wissenschaftlich-pädagogische Erbe I. N. Uljanows und die Gegenwart. (Сергеев, С.Т.: Научно-педагогическое наследие И. Н. Ульянова и современность).
- Uljanowa-Elisarowa, A.: In: Der proletarische Weg. 31 Juli 1931 (Ульянова-Елизарова А.: Газета: Пролетарский путь).
- Woldemar, Christian (Hg.) (1866): Beiträge zur Geschichte und Statistik der Gelehrten- und Schulanstalten des kaiserlich russischen Ministeriums der Volksaufklärung. Nach officiellen Quellen bearb. St. Petersburg.
- Solowejschik, S. (1987): Pädagogik für Alle. Ein Buch für werdende Eltern. Moskau, S. 356. (Соловейчик, С.: Педагогика для всех. Книга для будущих родителей)
- Staatliches Archiv „Lenins Memorial“ in Uljanowsk. – Т. 1-375. №3928. Л. 1-12 (ОГАУК «Ленинский мемориал» в Ульяновске).
- Süss, Wladimir: Zaristische Bildungspolitik – „Russifizierung“ der „fremdstämmigen“ Schulen im späten 19. Jahrhundert. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissen-

- schaftliche Forschung. Herausgegeben vom Vorstand des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung. 16 (1999) 12, S. 147-167.
- Trotzki, Leo: Der junge Lenin. Wien/ München/ Zürich 1969.
- Veretennikow, N.: Wladimir Uljanow. Erinnerungen an die Kinder- und Jugendjahre W. I. Lenins in Kokuschkino. Moskau 1960, S. 29. (Веретенников, Н.: Володя Ульянов. Воспоминания о детских и юношеских годах В. И. Ленина в Кокушкино)

### **Anschrift des Autors**

Professor Tikhon Sergeevich Sergeev  
Fakultät der nationalen und regionalen Geschichte,  
Tschuwasch Staatliche Pädagogische Universität „I. Y. Yakovlev“,  
Karl Marx Strasse 38  
428000 Tscheboksary, Russland,  
tikhon-sergeev@yandex.ru

Friederike Thole

# **Revival der psychoanalytischen Pädagogik Die „Neue Erziehung“<sup>1</sup> und die Komposition des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den Anfängen der Kinderladenbewegung<sup>2</sup>**

## **1 Einleitung**

Die späten 1960er Jahre können als eine Zeit des demokratischen Aufbruchs und des gesellschaftlichen Umschwungs, auch bezogen auf die Thematisierungen von Bildung und Erziehung, bezeichnet werden. Prägten die 1950er Jahre in der noch jungen Bundesrepublik Deutschland noch restaurative Tendenzen sowie tradierte gesellschaftliche und pädagogische Normen und Werte wie Unterordnung und Fleiß die bildungsbezogenen Diskussionen, wurden diese ab Beginn der 1960er Jahre mehr und mehr in Frage gestellt. Eine kritische Grundhaltung hielt Einzug in zahlreiche gesellschaftliche, politische und auch pädagogische Diskussionen. Auslöser hierfür waren die Proteste in vielen europäischen Ländern, etwa in Deutschland, Frankreich, Italien oder Polen, sowie in anderen Regionen der Welt, beispielsweise in Mexiko oder den USA, gegen die als ungerecht wahrgenommenen, die Ausübung demokratischer Rechte nicht zulassenden politischen Strukturen und gegen die kriegserischen Interventionen der USA in Vietnam.<sup>3</sup> Innerhalb der Protestbewegung und angeregt durch erziehungs- und kulturkritische Analysen entwickelte sich in Deutschland in den späten 1960er Jahren, entscheidend provoziert durch den *Aktionsrat zur Befreiung der Frauen* und unterstützt durch den *Sozialistischen Deutschen Studentenbund*, die Idee einer neuen Form der pädagogischen Praxis der Kindererziehung. Weitgehend konsensual wurde innerhalb des linken Milieus der späten 1960er Jahre die kritische, marxistisch grundierte Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule um Theodor W. Adorno und Max Horkheimer, welche langsam auch in den

---

<sup>1</sup> Der Begriff der „Neuen Erziehung“ war ein innerhalb der Kinderladenbewegung verwendeter Begriff zur Bezeichnung ihrer Erziehungspraxis (vgl. u. a. Projektgruppe Autorität und Familie 1970).

<sup>2</sup> Den am Peer-Review beteiligten Gutachter\*innen wird für ihre konstruktiven Anmerkungen gedankt.

<sup>3</sup> Vgl. Kraushaar 2000 sowie Frei 2008.

wissenschaftstheoretischen Diskursen der Pädagogik rezipiert wurde,<sup>4</sup> als Rahmen der Analyse der gegebenen gesellschaftlichen Strukturen wie auch der pädagogischen Verhältnisse entdeckt. Eine neue Auseinandersetzung mit dem Marxismus ist wahrzunehmen, und die bestehenden öffentlichen Sozialisationsinstanzen, wie Kindergärten und Schulen, wurden als entscheidende Agenturen und (Re-)produzenten autoritärer Charaktere identifiziert.<sup>5</sup>

Ausgehend von der Kritik an den öffentlich-staatlichen und privat-freien, insbesondere kirchlichen Kindergärten und ihrer Adressierung als reine „Dressur und Verwahrungsanstalten“<sup>6</sup> sowie einer als unzureichend wahrgenommenen Betreuungssituation von häufig über 30 Kindern pro Erzieher\*in und einem schlichten Mangel an Betreuungsplätzen – beispielsweise fehlten allein in West-Berlin den Analysen zufolge 100.000 Betreuungsplätze<sup>7</sup> – entwickelten die ersten Aktivist\*innen der entstehenden Kinderladenbewegung Konzepte einer neuen, von den bisherigen Angeboten abgekoppelten Kinderbetreuung und -erziehung.<sup>8</sup> Adressierten sich die Kindergartenangebote bis zu diesem Zeitpunkt hauptsächlich an Kinder, deren Eltern berufstätig waren, entwickelten und diskutierten die Aktivist\*innen der Kinderladenbewegung Ideen einer auf Bildung und Erziehung setzenden vorschulischen Kinderbetreuung. Obwohl anfangs noch organisatorische Fragen und Schwierigkeiten die Diskussionen dominierten und die unmittelbare Realisierung und Umsetzung der Ideen zu blockieren schienen, betonten die Aktivist\*innen dennoch von Beginn an, dass eine theoretische Rahmung für die Arbeit mit den Kindern elementar sei. Diese fanden sie, auch orientiert an den Schriften, die schon innerhalb der Studentenbewegung an Bedeutung gewonnen hatten, in den psychoanalytisch und marxistisch orientierten Texten vor allem der 1920er Jahre. Insbesondere die Gründerin des ersten Kinderladens, Monika Seifert, Tochter des Psychoanalytikers Alexander Mitscherlich und ehemalige Studentin am Institut für Sozialforschung der Universität Frankfurt, trug maßgeblich dazu bei, dass Autor\*innen wie Siegfried Bernfeld, Wilhelm Reich<sup>9,10</sup> und Wera Schmidt, welche psychoanalytische Ideen mit einer marxistisch fundierten Gesellschaftsanalyse verknüpften, in den Diskussionen um eine neue Kleinkinderziehung an Bedeutung gewannen und sich die Gründung von Kinderläden maßgeblich über eine auf Erkennt-

---

<sup>4</sup> Vgl. Herrmann 2011.

<sup>5</sup> Vgl. Aden-Grossmann 2011.

<sup>6</sup> v. Werder 1977, S. 27.

<sup>7</sup> Breitenreicher u. a. 1971, S. 39.

<sup>8</sup> Vgl. Projektgruppe Autorität und Familie 1970, S. 2.

<sup>9</sup> Reich war schon seit 1965 omnipräsent in den Diskussionen über Sexualität in den links-alternativen Milieus.

<sup>10</sup> Vgl. Reichhardt 2010.

nissen der Psychoanalyse basierenden „Neuen Erziehung“ konzipierte.<sup>11</sup> Zwar hatten nicht alle Kinderläden ihren Ursprung im universitären, linksalternativen Milieu,<sup>12</sup> und nicht alle Gründungen bezogen sich auf die genannten freudo-marxistischen Autoren, doch die in diesem Artikel genauer betrachteten Kinderläden lassen sich der Dokumentenlage folgend deutlich dem linksalternativen Milieu zuordnen.

Bevor in diesem Beitrag zentral die in der Kinderladenbewegung diskutierte Verzahnung von Theorie und Praxis erörtert und daran anschließend auf Basis von Quellenmaterial die Rezeption der Psychoanalyse in der Kinderladenbewegung rekonstruiert wird, soll zunächst der aktuelle Stand der Forschung referiert werden. Abschließend soll der Ertrag der Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren resümiert sowie die Frage gestellt werden, warum die Popularität der freudo-marxistischen Psychoanalyse sich auf ein sehr überschaubares Zeitfenster begrenzte.

Um der Frage des Theorie- Praxis-Verhältnisses in der Kinderladenbewegung und der ihr eigenen Rezeption der Psychoanalyse nachzugehen, wurden Quellen aus dem sozialwissenschaftlichen Archiv in Hamburg herangezogen. Zur Verfügung standen Protokolle der Kinderladenbewegung, Ausgaben der Zeitschrift *Kinderladeninfo*, einzelne Veröffentlichungen von Kinderladenkollektiven und Schriften von der Kinderladenbewegung nahestehenden Personen oder Projektgruppen. Ausgewählt wurden Dokumente, welche Bezüge zu psychoanalytischen Themen aufweisen. Nach einer ersten, themenidentifizierenden Auswertung des Materials erfolgte dann auf Grundlage dieser Sichtung eine Konzentration auf die Themen (freie) Triebbefriedigung und Sublimierung, da sich in dem Material diese als zentrale Diskussionsthemen herausstellten. Analysiert wurden insbesondere Ausschnitte aus dem Material, in denen eine dichte Beschreibung der Verknüpfung von Kinderladenerziehung und Psychoanalyse zu erkennen war.<sup>13</sup>

## 2 Relevanz und Rahmen

Die pädagogische Rezeption der Psychoanalyse war von Beginn an eng verbunden mit einer emanzipatorischen oder teils auch marxistischen Perspektive und bildete somit einen Kontrast zur damals schon verbreiteten klini-

---

<sup>11</sup> Vgl. Bilstein 2011.

<sup>12</sup> Vgl. Baader 2014, S. 426.

<sup>13</sup> An dieser Stelle danke ich dem Hamburger Institut für Sozialwissenschaften für die Zurverfügungstellung des Materials sowie für die fachkundige Betreuung während der ersten Sichtung des Materials.

schen Psychologie. Ihren ersten Durchbruch hatte die praxisbezogene psychoanalytische Pädagogik in den 1920er Jahren. Es entstanden Erziehungsheime, wie beispielsweise die von Bernfeld gegründete Einrichtung *Baumgarten* oder das *Psychoanalytische Kinderheimlaboratorium* von Schmidt. Theorien von Sigmund Freud flossen in die allgemeine Beschäftigung mit der Kindererziehung ein. Auch wenn eine Kindererziehung nach reinen psychoanalytischen Grundsätzen als „gefährlich“ eingestuft wurde, war diese dennoch präsent im pädagogischen Diskurs dieser Zeit.<sup>14</sup> Mit der *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik*, welche erstmals 1926 erschien, fand diese Auseinandersetzung auch eine fachwissenschaftliche wie öffentliche Plattform. Nach 1933 wurde sowohl diese Zeitschrift verboten<sup>15</sup> als auch viele der psychoanalytisch orientierten Pädagog\*innen mit Publikationsverboten belegt. So verschwanden mit ihnen auch die theoretischen Diskussionen über Psychoanalyse weitestgehend aus den innerdeutschen Diskussionen um Pädagogik. Erst mit der links-alternativen Bewegung wurden in den späten 1960er Jahren die Schriften von Bernfeld, Schmidt, Reich und anderen wiederentdeckt.<sup>16</sup> Schriften aus den 1920er Jahren wurden neu aufgelegt, beispielsweise erschien Bernfelds „Sisyphos“ 1967<sup>17</sup> erstmals in gebundener Form, und die Kinderladenbewegung entdeckte die in den letzten drei Jahrzehnten aus den Diskursen verschwundenen, marxistisch orientierten psychoanalytischen Pädagogen als inspirierende Quellen, die, wird Bilstein gefolgt, als eine Phase der „Popularisierung der Psychoanalyse“ bezeichnet werden kann.<sup>18</sup>

Im Zentrum der Beschäftigung mit psychoanalytischen Schriften in den Theoriegruppen der Kinderläden, in welchen das der Psychoanalyse eigene Vokabular wie selbstverständlich gebraucht wurde und mit diesem in Konzeptionen und Protokollen auch wie selbstverständlich argumentiert wurde,<sup>19</sup> standen hauptsächlich die (freie Trieb-)Befriedigung und das damit einhergehende Thema der Sublimierung.<sup>20</sup> Im Zusammenhang mit diesen Themenkomplexen der Triebe und Triebsteuerung wurden Fragen der libidinösen Bindung, der Selbstregulation, der Sauberkeits- und Reinlichkeitserziehung ebenso selbstverständlich diskutiert wie der Ödipus- bzw. Elektra-Komplex, kindliche Aggressionen, die Relevanz der Über-Ich-Bindung und die Bedeu-

<sup>14</sup> Vgl. Bühler 2012.

<sup>15</sup> Die Zeitschrift erschien allerdings noch bis 1937.

<sup>16</sup> Vgl. Aden-Grossmann 2011.

<sup>17</sup> Vgl. Hörster und Müller 1992.

<sup>18</sup> Bilstein 2011, S. 217.

<sup>19</sup> Vgl. u. a. Zentralrat der Hamburger Kinderläden o. J., S. 8.

<sup>20</sup> Beim Thema der Sublimierung wurde häufig auf Wera Schmidt verwiesen (vgl. u. a. Zentralrat der Hamburger Kinderläden, o. J.). Gemeint war das Umlenken von Trieben, wie beispielsweise Aggressions- und Sexualregungen, auf andere Beschäftigungsmöglichkeiten.



tung des psychischen Apparates im Allgemeinen. Darüber hinaus waren für die Protagonist\*innen der Kinderladenbewegung auch die von Bernfeld, Reich und Schmidt angeregte psychoanalytische Betrachtungsweise auf Kinder als Gegenstand des Klassenkampfes und eine freie „antiautoritäre“<sup>21</sup> Erziehung zur Vermeidung der „Reproduktion von Herrschaft“<sup>22</sup> grundlegend.

Aufschlussreich ist die Auseinandersetzung mit der Rezeption der Psychoanalyse in der Kinderladenbewegung vor allem auch angesichts des Forschungsstandes. Die aktuelle Forschung hat sich bislang kaum mit dem Thema beschäftigt, ob und inwiefern die politische Bewegung der Zeit um 1970 die erziehungswissenschaftliche Theorie und Praxis veränderte.<sup>23</sup> Überraschenderweise liegen im Vergleich zu historischen Arbeiten zu den politischen-gesellschaftlichen Dimensionen der Protestphase bislang nur wenige Arbeiten vor, welche die pädagogische Praxis und Theoriediskussion dieser Umbruchperiode thematisieren.<sup>24</sup> Nach 1975 hörte die Rezeption der pädagogischen Schriften und Überlegungen der '68er Bewegung nahezu auf. Erst in jüngeren Untersuchungen wird das Thema Kinderladenbewegung aus empirischer Perspektive wieder aufgegriffen.<sup>25</sup> Offen bleibt bis heute aber beispielsweise, wie viele Kinder Kinderläden besuchten, wie viele Kinderläden überhaupt existierten und wie die anschließenden Bildungsverläufe und Biographien der Besucher\*innen verliefen.<sup>26</sup> Diese Hinweise können als ein Indikator für die noch sehr lückenhafte Erforschung der pädagogisch-psychoanalytischen Debatten der 1968er gesehen werden. In Deutschland hat sich in den zurückliegenden Jahren am intensivsten Meike Sophia Baader mit Fragen zur Kinderladenbewegung und Pädagogik in der 1968er Bewegung beschäftigt. Sie veröffentlichte unter anderem 2008 den Sammelband „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche.“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte“, in dem die Autor\*innen verschiedene pädagogische Fragestellungen diskutieren

<sup>21</sup> Innerhalb der Diskussionen der Kinderladenbewegung wurde sowohl der Begriff antiautoritäre Erziehung als auch der Begriff „nicht-autoritäre“ Erziehung verwendet. Die Herkunft des Begriffes „antiautoritär“ ist nicht klar, jedoch wird vermutet, dass dieser von der Gründerin des ersten Kinderladens Monika Seifert etabliert wurde, welche diesen wiederum wahrscheinlich Horkheimers Studie zu „Autorität und Familie“ entnahm (vgl. Aden-Grossmann 2011). Lediglich der *Verein für Fortschrittliche Erziehung* aus Nürnberg äußerte sich explizit zu einer Unterscheidung der beiden Begriffe indem erläutert wird, dass „antiautoritäre Erziehung“ als Kampfinstrument zur Überwindung autoritärer Erziehung gemeint ist und „nicht-autoritäre Erziehung“ nicht zwingend die Überwindung der autoritären Einflüsse impliziert (*Verein für Fortschrittliche Erziehung* 1970).

<sup>22</sup> Vgl. u. a. *Verein für Fortschrittliche Erziehung* 1970.

<sup>23</sup> Baader 2008, S.16, sowie Baader/Herrmann 2011, S. 12.

<sup>24</sup> Vgl. Baader und Herrmann 2011.

<sup>25</sup> Vgl. u. a. Baader 2008; Baader/Herrmann 2011 sowie Reichardt 2014.

<sup>26</sup> Baader 2011, S. 233.

und insbesondere zu rekonstruieren versuchen, welche neuen Themen und Thematisierungsweisen von Pädagogik in der Zeit vor 1968 und danach aufkamen. Johannes Bilstein erläutert in diesem Band in seinem Aufsatz „Die Wiederentdeckung der Psychoanalyse“ die Relevanz psychoanalytischer Autoren wie Bernfeld für die Studentenbewegung, Christin Sager setzt sich in ihrem Beitrag „Das Ende der kindlichen Unschuld. Die Sexualerziehung in der 68er-Bewegung“ vor allem mit der intensiven Beschäftigung der Kinderladenaktivist\*innen mit Reich auseinander und Baader diskutiert in ihrem Beitrag „Von der sozialistischen Erziehung bis zum buddhistischen Om. Kinderläden zwischen Gegen- und Elitekulturen“ die Entwicklungsstränge wie auch die Heterogenität der Kinderladenbewegung. Zusammen mit Ulrich Herrmann, der in einigen Beiträgen insbesondere die Bedeutung der 1968er Bewegung für die Pädagogik diskutiert, publizierte Baader zudem einen weiteren Sammelband mit dem Titel „68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik.“<sup>27</sup> In diesem Band greift Bilstein wiederum explizit das Thema der Psychoanalyse auf und beschreibt den Prozess der schon genannten „Popularisierung der Psychoanalyse“ um 1968. Unter dem Titel „Antifaschistische Körper: Studentenbewegung, sexuelle Revolution und antiautoritäre Kindererziehung“ beschäftigte sich des Weiteren Dagmar Herzog mit der Bedeutung der Psychoanalyse in den öffentlichen Diskussionen. Zudem rekonstruiert sie in ihrem Artikel die Gründe für die herausgehobene Beschäftigung mit Fragen der sexuellen Befreiung innerhalb der Studentenbewegung. In diesem Kontext betrachtet sie auch die Einflüsse der Auseinandersetzungen mit psychoanalytischen Schriften auf die Kinderladenbewegung. Einen weiteren, wichtigen Beitrag zur Systematisierung und Kategorisierung der Kinderladenbewegung leistete 1997 Axel Jansa mit seinem Buch „Pädagogik, Politik, Ästhetik. Paradigmenwechsel um 68“, in dem er vor allem eine Periodisierung sowohl der Studentenbewegung als Ganzes als auch der Kinderladenbewegung in eine antiautoritäre, eine proletarische und eine sozialliberale Phase vornahm.

Obwohl die Psychoanalyse in allen Publikationen einen mitdiskutierten Themenbereich darstellt und teilweise auch eine explizite Beschäftigung mit dieser stattfand, erfolgte keine Fokussierung auf die theoretischen Einflüsse der Psychoanalyse auf das Praxisexperiment Kinderladenbewegung. Einziger Historiker Anthony Kauders und der Erziehungswissenschaftler Johannes

---

<sup>27</sup> Baader setzte sich hier in ihrem Beitrag „‘An den großen Schaufensterscheiben sollen sich die Kinder von innen und die Passanten von außen die Nase plattdrücken.’ Kinderläden, Kinderkulturen und Kinder als Akteure im öffentlich-städtischen Raum seit 1968“ mit dem gesellschaftlich in den 1960er Jahren neu aufkommenden Phänomen der Kinderläden im Speziellen und somit auch mit der Politisierung von Erziehung seit 1968 auseinander.

Bilstein analysierten explizit Einflüsse der Psychoanalyse auf die Kinderladenbewegung beziehungsweise die pädagogischen Diskussionen der 1968er. Kauders konzentrierte sich bei seinen Rekonstruktionen stark auf den Psychoanalytiker Reich und arbeitete in Ansätzen heraus, wie die Theorien von Reich in der Kinderladenbewegung aufgegriffen wurden, ohne sich jedoch spezifisch auf einzelne Schriften der Bewegung zu beziehen und diese vertiefender zu analysieren. Bilstein fokussierte sich in seinen Untersuchungen darauf, welche Theoretiker an Popularität gewannen und kennzeichnete, welche Themen der Psychoanalyse in den Debatten besonders präsent waren. Allerdings verzichtet auch er darauf, eine detaillierte Analyse der Schriften, die innerhalb dieses Kontextes entstanden, vorzunehmen.

Das Thema Kinderladenbewegung wurde zudem in aktuellen, praxisbezogenen Diskussionen über die Frühpädagogik, Kindergärten und Kindertagesstätten aufgegriffen. Dargestellt werden hier insbesondere die Einflüsse der Kinderladenbewegung auf die institutionalisierte Pädagogik der Frühen Kindheit. In Einführungen in die Pädagogik der Frühen Kindheit, beispielsweise von Wilma Aden-Grossmann (2011) oder Franz-Michael Konrad (2012), wird nachdrücklich auf die Bedeutung der Kinderladenbewegung für die theoretische und praktische Entwicklung der Kindertagesstätten ab Mitte der 1970er Jahre verwiesen. Aden-Grossmann widmet in ihrem Buch „Der Kindergarten: Geschichte-Entwicklung-Konzepte“ sogar ein Kapitel den psychoanalytischen Einflüssen Schmidts auf die Kindergartenpädagogik. Doch bleiben auch dort aufgrund anderer Schwerpunktsetzungen die expliziten Bezüge und Erziehungskonzeptionen, die aus der Beschäftigung mit Schmidt und anderen heraus erfolgten, undeutlich.

Im Folgenden sollen die schon von Aden-Grossmann, Kauders, Bilstein und Anderen erwähnten und in Ansätzen diskutierten Thematisierungsweisen von Psychoanalyse in den theoretischen Diskussionen der Kinderladenbewegung anhand von Schriften und Texten, die innerhalb der Bewegung entstanden, nachgezeichnet und untersucht werden. Konzentriert wurde sich hier aufgrund der Materiallage insbesondere auf Schriften aus Hamburg sowie ergänzend auf einige Texte aus Berlin und Nürnberg, welche auch dem sozialwissenschaftlichen Archiv in Hamburg zur Verfügung standen. Interessant ist zu erfahren, welche psychoanalytischen Theorien im Zentrum der Diskussionen um die „Neue Erziehung“ standen, wie diese innerhalb der Bewegung thematisiert wurden, wie in Auseinandersetzungen der Projektgruppen die theoretischen Einflüsse anhand praktischer Erfahrungen diskutiert und reflektiert wurden sowie welche Zielsetzungen mit dieser auf Psychoanalyse basierenden Erziehung angestrebt wurden. Um diese Fragen zu beantworten, empfiehlt es sich, den Diskurs innerhalb der frühen psychoanalytisch-marxistisch orientierten Kinderladenbewegung der Jahre 1968 bis ca. 1972 inten-

siver zu untersuchen. Die Kinderladenbewegung kann keinesfalls, wie schon erwähnt, als eine homogene Bewegung verstanden werden.<sup>28</sup> Wird der Phaseneinteilung nach Jansa gefolgt, dann können die in diesem Beitrag untersuchten Dokumente dem Ende der antiautoritären und dem Beginn der proletarischen Phase zugeordnet werden.<sup>29</sup>

Sowohl in Hamburg mit dem *Zentralrat der Hamburger Kinderläden* als auch in Berlin mit dem *Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlins* entstanden Dachorganisationen, welche als Koordinierungsstelle der Kinderläden dienten. Die Dachorganisationen veröffentlichten in unregelmäßigen Abständen Zeitschriften mit dem Titel *Kinderladen-Info*, welche zum einen über den Fortschritt und die Entwicklung der verschiedenen neuen Kinderläden und deren organisatorische Schwierigkeiten berichteten, zum anderen aber auch nach eigenen Aussagen die Funktion eines politischen Organs erfüllen sollten und inhaltliche Themen über das pädagogische Konzept, die empfohlenen Theorien und Praxishinweise bündelten oder Protokolle aus einzelnen Kinderläden veröffentlichten.<sup>30</sup> Darüber hinaus entstanden viele halbveröffentlichte oder interne Paper einzelner Aktivist\*innen oder Kinderladenkollektive, welche über die *APO-Press* vervielfältigt wurden und so auch in den internen Diskurs der Kinderläden eingingen. Auch wenn die archivierten Materialien der Bewegung teilweise unvollständig oder lückenhaft sind und ihre Herkunft nicht immer eindeutig zu erkennen ist, eignen sie sich dennoch, um an ihnen die psychoanalytischen Topoi der Kinderladenbewegung nachzuzeichnen. Eine Konzentration auf die Themen der Triebbefriedigung und Sublimierung scheint besonders interessant, da sich diese bei genauerer Analyse auf eines der elementaren Erziehungsziele, der „Vermeidung der Reproduktion von bestehender Herrschaft und autoritären Strukturen“,<sup>31</sup> grundlegend beziehen lassen.

In den gesichteten Quellen dokumentiert sind auch Diskussionen zum psychischen Apparat, zu Aggressionen und libidinöse Bindungen sowie zur Sauberkeits- und Reinlichkeitserziehung. Eine Analyse der vorliegenden Schriften und Archivmaterialien in Bezug auf psychoanalytische Bezugspunkte zeigt allerdings deutlich, dass diese Themen, die ebenfalls zu Schlagwörtern der Bewegung wurden, sowohl in der Beschreibung der pädagogischen Alltagssituationen als auch auf theoretischer Ebene eng mit den Themen der (freien Trieb-) Befriedigung und der Sublimierung verknüpft wurden. So heißt es beispielsweise in der *Kinderladeninfo* 1, herausgegeben vom *Zentralrat der Hamburger Kinderläden*, die Kinderladenerziehung solle „die in

<sup>28</sup> Vgl. dazu insbesondere Jansa 1997 sowie Baader 2008.

<sup>29</sup> Vgl. Jansa 1997.

<sup>30</sup> Vgl. Zentralrat Sozialistischer Kinderläden Westberlins 1969.

<sup>31</sup> Vgl. u. a. Zentralrat der Hamburger Kinderläden o. J., S. 8.

unserer Gesellschaft typischen Repressionen in der familiären Sozialisation vermeiden und an ihre Stelle ein breites, verschiedenartiges Angebot von Sublimations-Aufforderungen bereitstellen. Die theoretischen Voraussetzungen hierfür liefern uns die allgemeinen Grundeinsichten der Psychoanalyse.<sup>32</sup> Dieses exemplarisch ausgewählte Zitat, auf welches im Folgenden noch näher eingegangen wird, kennzeichnet deutlich den engen Bezug zwischen Theorie und Praxis und zeigt somit beispielhaft, warum eine diese Bereiche verknüpfende Untersuchung in Bezug auf die Kinderladenbewegung interessant ist, denn es wurde durchgängig versucht, psychoanalytische oder auch marxistische Schriften als Handlungsleitfaden, wenn nicht sogar als Praxisanleitung zu begreifen.<sup>33</sup> Mit diesem Versuch der direkten Umsetzung von Theorie in die Praxis, ja der Entwicklung von Praxis aus der Theorie heraus, ist die Kinderladenbewegung, selbst im Vergleich zu heutigen Formen der Implementierung neuer pädagogischer Erkenntnisse in die Praxis, ein Beispiel, welches sich durch seine Exklusivität in Bezug auf das Theorie-Praxisverhältnis von anderen pädagogischen Reformprojekten unterscheidet.

### 3 Verzahnung von Theorie und Praxis

Die in den Texten formulierten Ideen einer „Neuen Erziehung“ kennzeichnen deutlich den schon im oben stehenden Zitat angesprochenen Anspruch, Theorie und Praxis eng verzahnen zu wollen. Mit diesem Anspruch war die Kinderladenbewegung, obwohl sie sich außerhalb der herkömmlichen pädagogischen Praxis konstituierte, Teil eines Trends, kam es doch in den 1960er Jahren zu einer allgemeinen Verwissenschaftlichung von Erziehung und einer vertieften Reflektierung von Kindheiten.<sup>34</sup> Die innovativen Momente wurden mit Sicherheit durch die theoretischen Vorstellungen von Antiautorität und Psychoanalyse inspiriert. Von hier aus wurde eine komplexe und sich in den einzelnen Kinderläden in vielen Punkten unterscheidende Erziehungsvorstellung entwickelt und intensiver an einem engen Theorie-Praxis-Verhältnis gearbeitet.

Schon im Gründungsprotokoll des ersten Schöneberger Kinderladens heißt es beispielsweise: „antiautoritäre erziehung ist nur möglich durch ständige selbstreflexion, intensives studium der entsprechenden literatur und gemeinsame diskussion darüber.“<sup>35</sup> Diese Markierung macht deutlich, welchen Stel-

---

<sup>32</sup> Zentralrat der Hamburger Kinderläden o. J., S. 10.

<sup>33</sup> Vgl. Kauders 2014.

<sup>34</sup> Vgl. Baader 2014.

<sup>35</sup> Vgl. Schöneberger Kinderladen 1968. Textstellen aus dem analysierten Material werden in der Originalfassung ohne Korrekturen zitiert.

lenwert sowohl die Auseinandersetzung mit Theorie als auch die gemeinsame Diskussion über das Gelesene innerhalb der Bewegung besaß.

Organisatorische Aufbauprozesse und individuelle Schwierigkeiten der einzelnen Kinderläden standen vielerorts vor allem zu Beginn dem Anspruch entgegen, durch intensive Literaturarbeit die Handlungspraxis auch theoretisch begründen zu können und das teilweise selbst oder auch nur in Diskussionen angeeignete oder oberflächlich erworbene Wissen über psychoanalytische Kindererziehung mit marxistisch politischem Anspruch umzusetzen,<sup>36</sup> doch zeigen Ausschnitte aus den Schriften, dass sich von Beginn an mit dieser Schwierigkeit und dem Anspruch an eine theoretische Fundierung befasst wurde. Eine exemplarische Anleitung, wie dieser Anspruch an ein eng verzahntes Theorie-Praxis-Verhältnis zu bewerkstelligen sei, liefert ein vom Zentralrat der Hamburger Kinderläden formuliertes Konzept: „Wie werden jedoch in Zukunft davon ausgehen, dass die Aufarbeitung der Literatur zweigleisig vorgehen müsse:

- A) Gesellschaftskritische Literatur zur Schaffung eines gleichen Problembewusstseins innerhalb des Kollektivs
- B) Spezielle Literatur zur Kinderpsychologie und sozialistischen Kindererziehung, die bei der Bewältigung der täglichen Praxis im Kinderladen helfen soll
- C) Konfrontierung sowohl der gesellschaftskritischen Literatur als auch der speziellen Literatur mit der täglichen Praxis im Kinderladen.“<sup>37</sup>

Der Textausschnitt legt nahe davon auszugehen, dass in den marxistisch orientierten Kinderläden, noch bevor sich mit spezieller Literatur zur Psychologie des Kindes beschäftigt werden sollte, die Herstellung eines gesellschaftskritischen Grundkonsenses über Einstellungen und marxistische Werte und somit die theoretische politische Grundbildung der Eltern im Vordergrund stehen sollten. Die psychologische Literatur wurde dann zur Entwicklung einer „Erziehungsmethode“ herangezogen, um die theoretischen Ideen umzusetzen und sie dann mit der Kinderladenpraxis zu konfrontieren. Ähnlich wie sein Hamburger Pendant empfiehlt auch der *Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlins* als Umgang mit den theoretischen Schriften, „vor beginn der praktischen arbeit anhand von entsprechender progressiver literatur arbeitshypothesen aufzustellen; deren richtigkeit [...] dann experimentell überprüft werden“ muss.<sup>38</sup> Somit wird noch einmal durch die Formulierung des „Überprüfens“ konkretisiert, inwiefern die Kinderläden mit ihrem

<sup>36</sup> Vgl. Zentralrat Hamburger Kinderläden o. J.

<sup>37</sup> Zentralrat der Hamburger Kinderläden o. J., S. 12.

<sup>38</sup> Zentralrat Sozialistischer Kinderläden Westberlins 1969, S. 8.

theoretisch orientierten Erziehungskonzept einen experimentellen Charakter hatten.

Wenn die Werte und groben Zielsetzungen der Projektgruppen der Kinderladenbewegung betrachtet werden, auf welche im Folgenden eingegangen werden soll, scheint es nicht verwunderlich, dass diese sich ihre literarisch-theoretischen Orientierungspunkte und Vorbilder in der vergleichsweise liberalen Zeit der Weimarer Republik suchten und auf die psychoanalytischen und marxistischen Schriften der 1920er Jahre zurückgriffen. Die im Folgenden noch näher zu erläuternden Zielsetzungen erinnern zudem an Autoren wie beispielsweise Edwin Hoernle, welcher auch in vielen Literaturempfehlungen in den Kinderladen-Infos genannt wird und ab 1969 in mehrfacher Auflage mit seinem Text „Grundfragen proletarischer Erziehung“<sup>39</sup> neu veröffentlicht wurde.

Die Methoden, wie Sublimierung, freie Triebbefriedigung und Selbstregulation, also zentrale Begriffe der Psychoanalyse, sind angelehnt an die schon in der Einleitung erwähnten Autor\*innen Siegmund Freud, Reich, Schmidt und auch Bernfeld. Die Idee des Zusammenspiels von sozialistischer Kollektiverziehung und psychoanalytischen Grundvorstellungen entnehmen die Aktivist\*innen der Kinderladenbewegung insbesondere den Schriften dieser Autor\*innen. Vor allem Schmidt und Bernfeld gewannen innerhalb der Projektgruppen der Bewegung Vorbildfunktion, auch weil sie mit dem Kinderlaboratorium in Moskau und dem Kinderheim Baumgarten auf praktische sozialistisch-psychoanalytische Erziehungsversuche hinweisen konnten. Diese Verweise sind an mehreren Stellen im Material erkennbar.<sup>40</sup> Kritisch reflektiert wurde hingegen die starke Verinselung von Erziehungsinstitutionen wie Summerhill oder Schmidts Kinderlaboratorium, da die Entwicklung einer „Neuen Erziehung“ gerade die Nähe und Konfrontation mit der Gesellschaft brauche.<sup>41</sup>

Philosophische und vor allem marxistisch orientierte Literatur kennzeichnete somit die theoretische Rahmung der pädagogischen Ideen der Kinderladenbewegung, und die Psychoanalyse gab Leitfäden zur praktischen Umsetzung.<sup>42</sup> So wurden die Schriften der genannten psychoanalytisch-marxistisch orientierten Autoren Handlungsmaximen. Wie sich diese theoretische Auseinandersetzung in Protokollen und Schriften aus der Bewegung zeigt, wird im

---

<sup>39</sup> Hoernle 1929 (1969).

<sup>40</sup> Vgl. u. a. Zentralrat Sozialistischer Kinderläden Westberlins 1969.

<sup>41</sup> Vgl. o. A. 1969.

<sup>42</sup> Auch bei Heydorn (1970) ist eine solche Konzeptualisierung der Erziehungspraxis zu erkennen, indem er den Marxismus und die Psychoanalyse als theoretische Fundierung der Pädagogik kennzeichnet.



Folgenden unter Berücksichtigung der Schwerpunkte Bedürfnisbefriedigung und Sublimierung aufgezeigt.

## 4 Psychoanalyse als Theorie und Methode einer „Neuen Erziehung“

### 4.1 Thematisierungsweisen von freier (Trieb-)Befriedigung und der Möglichkeit der Sublimierung

Die Forderung nach „freier Triebbefriedigung“<sup>43</sup> und einer daran gekoppelten Befreiung von gesellschaftlichen Repressionen und Tabuisierungen war eine der ersten und wichtigsten Ansprüche der Erziehung in Kinderläden. Kindern sollte die Möglichkeit gegeben werden, ihre Bedürfnisse frei auszuleben, zu welchen auch die sexuellen Bedürfnisse zählten. Es ist auffallend, dass in den öffentlichen Diskussionen über die Kinderladenbewegung Fragen der Sexualität deutlich im Vordergrund standen, nicht aber unbedingt, weil diese eine Omnipräsenz in der Kinderladenpraxis hatten, sondern auch, weil der Umgang mit Sexualität für Eltern und Erzieher\*innen eine besondere Herausforderung darstellte.<sup>44</sup> Einen mindestens genauso wichtigen Stellenwert in Diskussionen zu „freier Triebbefriedigung“ und Selbstregulierung hatten der Umgang mit Aggressionen, die Sauberkeits- und Reinlichkeitserziehung und die Nahrungsaufnahme. So heißt es beispielsweise im Arbeitspapier I des Kinderladens Charlottenburg, welches Grundlagen zur Arbeit in einem neu entstandenen Kinderladen zusammenfasste: „Die Kinder sollen im Kindergarten die Möglichkeit haben, sämtliche Aktivitäten zu einem befriedigenden Abschluss zu bringen. Die Ordnungsprinzipien dürfen dem nicht zuwider laufen, sondern müssen es erst ermöglichen“.<sup>45</sup> Im Anschluss an diese Passage werden dann Themen der allgemeinen Ordnung im Kinderladen, des Umgangs mit Konflikten und Schwierigkeiten mit Ekelschranken und der Sauberkeits- und Reinlichkeitserziehung beschrieben. „Sexspiele“ werden nur in einem Nebensatz erwähnt. In vielen Rezeptionen und anschließenden Dis-

---

<sup>43</sup> Vgl. u.a. Zentralrat Sozialistischer Kinderläden Hamburg 1970.

<sup>44</sup> Vgl. Baader 2010. Baader bestätigt, dass auch bei Untersuchungen von Biographien von Kinderladenkindern das Thema der Sexualität von ihnen nicht als ein zentrales wahrgenommen wurde. Der Frage der Grenzüberschreitung und des Missbrauchs konnte nach dem vorliegenden Material nicht nachgegangen werden. Hierzu bietet sich in Ansätzen der Beitrag von Sager (2008) an, in welchem sie in einem gesonderten Kapitel die Frage der Grenzüberschreitung aufgreift. Auch Baader erwähnt die teilweise schwierige Rolle der Sexualität in der Kinderladenbewegung und bezeichnet diese als positioniert „zwischen notwendiger Enttabuisierung und problematischer Entgrenzung“ (Baader 2014, S. 429).

<sup>45</sup> Vgl. Kinderladen Charlottenburg 1968.



kussionen über die Kinderladenbewegung wurde der Begriff der Befriedigung und der Triebe häufig nur im Zusammenhang mit kindlicher Sexualität gebraucht, eventuell da auch Reich, auf welchen sich häufig bezogen wurde, Sexualität als zentrales Thema in seinen Theorien positionierte.<sup>46</sup> Bei genauer Analyse des hier betrachteten Materials fällt jedoch auf, dass in diesem Zusammenhang die oben erwähnten weiteren Aspekte eine ebenso elementare Rolle spielten und sich die Begrifflichkeit nicht auf einen sexuellen Kontext beschränkten. So ging es häufig auch um das den damaligen konventionellen Vorstellungen von Spielen zuwiderlaufende Bedürfnis der Kinder, im Dreck und mit Matsch zu spielen, oder um die freie Regelung der Nahrungsaufnahme, abhängig davon, wann die Kinder dies wünschten.<sup>47</sup> Kindern sollte der Freiraum gewährt werden, ihre Bedürfnisse und Triebe im Sinne der Selbstregulation auszuleben.<sup>48</sup> So heißt es in einer Arbeitshypothese des Kinderladens Charlottenburg I: „Der Kindergärtnerin fällt die Aufgabe zu, dem Kind zu helfen, seine individuellen Bedürfnisse, die hinter aktuellen Konflikten stehen, zu artikulieren und ihre Befriedigung im Kollektiv zu vermitteln.“<sup>49</sup>

Deutlich wird hier gekennzeichnet, was unter der pädagogischen Arbeit beziehungsweise dem pädagogischen Auftrag in den Kinderläden verstanden wurde. Dem pädagogischen Personal in den Kinderläden sollte die Aufgabe zufallen, Kinder in der Durchsetzung ihres eigenen Willens zu unterstützen und ihnen eine räumliche und organisatorische Umgebung zu schaffen, welche diese Bedürfnisbefriedigung ermöglicht.

Die an die freie Bedürfnisbefriedigung anknüpfende Herausforderung, mit welcher die Aktivist\*innen der Bewegung sich konfrontiert sahen, war die der Sublimierung. Im Zusammenhang mit dem Begriff der Sublimierung beziehen sich die Aktivist\*innen der Kinderladenbewegung häufig auf Schmidt, welche diese wie folgt beschreibt: „Unser neugewonnenes Verständnis der

---

<sup>46</sup> Vgl. Reich 1971. Reichs „Die sexuelle Revolution“ stellte quasi eine obligatorische Lektüre für die 1968er Bewegung dar. Doch auch wenn vielleicht viele Aktivist\*innen der Kinderladenbewegung sich damit beschäftigten und Themen der kindlichen Sexualität besonders zu Beginn der Bewegung eine große Popularität hatten, ebte im Verlauf der Bewegung die Fokussierung auf Sexualität als vorrangiges Thema ab.

<sup>47</sup> Vgl. u. a. Zentralrat der Hamburger Kinderläden o. J., S. 6.

<sup>48</sup> Selbstregulation, ursprünglich nach Frederick Kanfer – ein Psychologe des 20. Jahrhunderts. Er beschäftigte sich mit der kognitiven Verhaltenstherapie, eines seiner bekanntesten Konzepte ist das des Selbstmanagements beziehungsweise der Selbstregulation – dies beschreibt einen Prozess der selbstständigen Entwicklung von Kindern. Ein Kind soll in allen Lebensbereichen seine Bedürfnisse äußern und selbst regulieren können. Selbstregulierung wurde von Aktivist\*innen der Kinderladenbewegung sowohl als pädagogische Methode in Bezug auf den Umgang mit den Kindern als auch als pädagogisches Ziel verstanden (vgl. Kiefer 1969).

<sup>49</sup> Vgl. Kinderladen Charlottenburg o. J.

infantilen Sexualäußerung müßte uns dazu verhelfen, durch richtiges pädagogisches Verhalten weitergehendes Zustandekommen von Sublimierung zu ermöglichen. Wenn auf diese Weise nur ein geringer Teil der infantilen Triebregung der Verdrängung zu verfallen brauchte und ein größerer Anteil der psychischen Energie des Kindes für kulturelle und soziale Verwendung erhalten bliebe, dann wäre dem Individuum auch die Möglichkeit zu einer viel reicheren, ungehemmteren Entwicklung gegeben.<sup>50</sup>

Sublimierung kennzeichnet diesem Verständnis nach den Prozess der „Interessensumleitung“ von Kindern, in welchem von einer natürlichen Lust des Kindes am Wissenserwerb ausgegangen wird, welche es zu aktivieren gilt. Deutlich wird dieses Verständnis in einem Zitat, veröffentlicht in der hektographierten Zeitschrift *Kinderladeninfo* 1969 in Berlin, die Ermöglichung von Lernprozessen betreffend, in welchem es heißt: „Bei der Arbeit im Kinderladen gehen wir selbstverständlich davon aus, daß Lernen als Sublimationsform des Begreifens (Vera Schmidt) an sich lustvoll ist und daß erst an der Stelle, wo aus dem Wollen ein Sollen wird – da wo der Erzieher beginnt, Inhalte und Formen des Lernens autoritär zu bestimmen – die bekannte Koppelung von Lernen und Widerwillen (zunächst wohl meist Angst vor Liebesentzug) auftritt“.<sup>51</sup> Diese Markierung und auch der explizite, in Klammer eingefügte Verweis auf Wera Schmidt<sup>52</sup> kennzeichnen den theoretischen Bezug, aus welchem sich die Implikationen speisen. Lernen wird als ein an sich für Kinder nicht negativ besetzter Prozess betrachtet, der erst durch autoritäres Verhalten der Erzieher\*innen und einem dadurch entstehenden Zwang zu einem für Kinder unbeliebten wird. Ähnlich positioniert sich auch der *Zentralrat der Hamburger Kinderläden* zum Thema der Sublimierung und arbeitet ergänzend noch einmal den gesellschaftlichen Bezug heraus: „Die Kinderladen-Erziehung soll die in unserer Gesellschaft typischen Repressionen in der familiären Sozialisation vermeiden und an ihre Stelle ein breites, verschiedenartiges Angebot von Sublimationsaufforderungen bereitstellen. Die theoretischen Voraussetzungen hierfür liefern uns die allgemeinen Grundeinsichten der Psychoanalyse“.<sup>53</sup> Wenn man den Ausführungen folgt, zeigt sich auch hier wieder, wie durch die Zurverfügungstellung eines breiten Angebotes in den Kinderläden die praktische Ebene angesprochen wird. Die Psychoanalyse stellt die für die Praxis notwendige theoretische Grundlage bereit, die die „Neue Praxis“ zugleich fundiert wie ermöglicht. Diese Betonung der Ermöglichung von Erfahrungen, welche der *Hamburger Zentralrat* mit der Bereitstellung eines verschiedenartigen Angebotes an Sublimationsaufforderungen

<sup>50</sup> Schmidt 1924, S. 11.

<sup>51</sup> Vgl. Sozialistische Kinderläden Westberlins 1969.

<sup>52</sup> Wera Schmidt wird in der hier zitierten Quelle „Vera“ und nicht „Wera“ geschrieben.

<sup>53</sup> Vgl. Zentralrat der Hamburger Kinderläden 1968.

gen fordert, findet sich auch in Ausführungen des *Kinderladen Charlottenburg*: „Einüben intelligenter Fähigkeiten: ausgehend von konkreten sinnlichen Erfahrungen, ist der Bezug herzustellen zu den individuellen kollektiven Bedürfnissen. Daraus kann die Motivation und die Fähigkeit zum Lernen resultieren, das nicht unter Leistungs- und Konkurrenzdruck geleistet werden darf.“<sup>54</sup> Diese Vorstellung von der Motivationsentwicklung anhand des konkret Erlebten knüpft an den heute noch sehr prominenten, bereits innerhalb der Kinderladenbewegung von Jürgen Zimmer entwickelten Situationsansatz an, welcher das Lernen situativ aus gegebenen Anlässen heraus fordert – ein Ansatz, der aktuell oft als Hauptertrag der Kinderladenbewegung gesehen wird.<sup>55</sup> Im Kern findet sich auch hier der Gedanke der Sublimierung, da das situativ vorhandene Interesse von Kindern – und somit das sie in jeweiligen Situationen Befriedigende – zum Anlass genommen wird, eine Lern- beziehungsweise Bildungsumgebung zu schaffen. In einem weiteren Text der den Kinderläden nahestehenden Projektgruppe *Autorität und Familie* aus Nürnberg wurde die Relevanz von Sublimierungsprozessen noch zugespitzt und zum Erziehungsziel erklärt: „Eine geglückte Erziehung wird sich nicht zuletzt daran beweisen lassen, inwieweit dem Kind die Sublimierung von Destruktion und Aggression gelingt, d.h. inwieweit das Kind durch Vermittlung seines Ichs in der Lage ist, seine aggressiven Strebungen umzufunktionieren in positive Verhaltensweisen“.<sup>56</sup> Hier klingt das auch an anderen Stellen in den Quellen auftauchende Ich und seine Bedeutung als vermittelnde Funktion zwischen den gesellschaftlichen Normen und Werten und Trieben an. An unterschiedlichen Stellen wird in dem ausgewerteten Material proklamiert, dass die Ausbildung eines starken Ichs eine der Grundvoraussetzungen der „Neuen Erziehung“ sei. Die Einschränkung der vermittelnden Funktion des Über-Ichs, wobei sich im untersuchten Material immer klassisch auf den psychischen Apparat von Freud bezogen wurde, findet sich noch in weiteren Stellen des Materials, beispielsweise häufig im Zusammenhang mit der Thematisierung von Ekelschranken, Sexualität oder Reinlichkeitserziehung. Beschrieben wird, dass die Kinder durch den gesellschaftlichen Einfluss schon Ekelschranken errichtet hätten, die es nun – teilweise durch Regression – wieder abzubauen gelte. Und auch der Hamburger Zentralrat äußert sich im Zusammenhang mit Sublimierungen zu Ich-Verletzungen, wenn herausgestellt wird, dass es darum gehe „eine freie Erziehung zu praktizieren, die den Kindern die in unserer Gesellschaft typischen Ich-Verletzungen erspart, ihnen zugleich aber die gekonnte Sublimation“<sup>57</sup> ermöglicht. Als „Ich-

---

<sup>54</sup> Kinderladen Charlottenburg 1968.

<sup>55</sup> Vgl. Zimmer 2007 sowie Konrad 2011.

<sup>56</sup> Projektgruppe Autorität und Familie 1970.

<sup>57</sup> Zentralrat der Hamburger Kinderläden o. J.

Verletzungen“ bezeichnen die Aktivist\*innen in diesem Kontext die schon oben angesprochenen, durch die von der Gesellschaft sozialisatorisch angelegten Normen und Werte, welche die Kinder in ihrer freien Triebbefriedigung hemmen und somit nach den theoretischen Definitionen der Kinderladenaktivist\*innen zu einer gestörten Vermittlung zwischen dem für die Triebe verantwortlichem Es und dem Über-Ich führen. Sublimierung solle jedoch den als Balanceakt wahrgenommenen Prozess vollziehen können, zum einen der freien Triebbefriedigung nicht im Weg zu stehen und zum anderen trotzdem die „kreativen Kräfte“ der Kinder zu mobilisieren, sodass sie sich selbst bilden können.<sup>58</sup>

Als ein weiterer, die Kinder in ihrer freien Entwicklung hemmender Aspekt wurde die „bürgerliche Kleinfamilie“ gesehen.<sup>59</sup> Angelehnt an Reich oder auch Freud verstärkte diese zum einen den Ödipuskomplex und zum anderen die feste Rollenbindung an Autoritäten. Als Gegenstück zum Aufwachsen in der Kleinfamilie wurde das Kinderkollektiv gesehen, welches die Fähigkeit zur Selbstregulation in der Gruppe ermögliche. Kinder könnten so lernen, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und diese mit den Bedürfnissen der anderen Kinder im Kollektiv abzustimmen. Dementsprechend lieferte nach Ansicht der Kinderladenaktivist\*innen die Umgebung der Gleichaltrigen erst die Voraussetzung zur „freien Triebbefriedigung“ und Sublimierung, da diese Prozesse in der Umgebung der Kleinfamilie gehemmt würden.<sup>60</sup>

Ebenso wie die theoretische Konstruktion durch ihre Forderung nach Selbstbestimmung und Freiheit und der gleichzeitigen normativen Vorstellung eines sozialistischen Kollektivs komplex und teilweise widersprüchlich klingt, gestalteten sich auch die Prozesse der praktischen Umsetzung nicht konfliktfrei. Von diesen Schwierigkeiten der Umsetzung wird in Protokollen berichtet, aber darüber hinaus lassen sich auch Handlungsleitfäden finden, wie eine Interessensumleitung funktionieren könnte. So heißt es in einer Info des Hamburger Zentralrates: „Die Unruhe lässt sich entweder durch das Angebot eines neuen Spieles auffangen, oder es ist ihr möglich die ziellose Unruhe zu kanalisieren – Laufspiele, gemeinsames Lärmen auf Blechdosen – und so für alle befriedigend, befreiend bzw. erträglich zu machen.“<sup>61</sup> Die Zielsetzung der Befriedigung aller und die Befreiung für alle, als eines der zentralen Erziehungsziele, tauchen hier erneut auf als Kanalisierung der „ziellosen Unruhe“. Eine, wenn auch in sehr vereinfachter Form, methodische Umsetzung des Prinzips der Sublimierung. Die generelle Unsicherheit über die Form der Umsetzung der theoretischen Konzepte äußert sich deutlich an anderen Stel-

<sup>58</sup> Vgl. Sozialistische Kinderläden Westberlins 1969.

<sup>59</sup> Vgl. u. a. „Verein für fortschrittliche Erziehung“ 1970.

<sup>60</sup> Vgl. u. a. „Verein für fortschrittliche Erziehung“ 1970.

<sup>61</sup> Zentralrat der Hamburger Kinderläden o. J.

len im Material, wo in Folge auf die Beschreibung des schon erläuterten widersprüchlichen Zusammentreffens von aktivem Umlenken der Triebe und freier Triebbefriedigung die Frage aufgeworfen wird, „wie wir diesen Prozeß einleiten können ohne, wie beschrieben, Inhalte und Formen des Lernens autoritär zu bestimmen.“<sup>62</sup> In Folge von starken Problemen mit Aggressionen, in welchen es dazu kam, dass, wie in einem Protokoll zu lesen ist, „statt zu lernen wie lustvoll es ist, zu ‚begreifen‘, [...] sie sich ständig tätlich [angriffen] und [...] statt durch Sublimation für direkte Triebabfuhr“<sup>63</sup> sorgten, wurde angemerkt, dass „das Scheitern dieses Versuchs [...] die Frage entstehen [läßt], wie es überhaupt zur Sublimation kommt. Ohne darauf natürlich eine positive Antwort zu wissen, können wir doch inzwischen negativ sagen: Ohne Erwachsene überhaupt nicht!“<sup>64</sup> Hier werden zum einen die vorhandenen Schwierigkeiten thematisiert, die theoretischen Erziehungsideale praktisch umzusetzen, und zum anderen angedeutet, dass von der ursprünglichen Annahme der Möglichkeit einer komplett liberalen Erziehung und einer Selbstregulation ohne das Einschreiten Erwachsener Abstand genommen wurde.

Die Aktivist\*innen der Kinderläden schienen sich somit in einer ständigen Suchbewegung zu befinden, den Kindern trotz geringer Einschränkung ihres Freiraums und ständiger Ermöglichung der Befriedigung ihrer Triebe durch möglichst geringes Eingreifen in die Entwicklungsprozesse ein pädagogisches Setting zu schaffen, welches sogleich kindgerechter Erlebnis- Lern- und Bildungsraum war.

Somit blieben die Aktivist\*innen dauerhaft konfrontiert mit offenen Fragen und Widersprüchen. Einige dieser offenen Fragen – mit dem Anspruch, diese in einer theoretischen Diskussion über die entsprechende Literatur klären zu können – formulierte Regine Dermitzel:

„1. Das Verhältnis von Triebbefriedigung (bzw. Verdrängung) und Sublimierung (Diskussionsvorschlag u.a. Vera Schmidt, Psychoanalytische Erziehung in Sowjetrußland und „Die Entwicklung des Wisstriebes beim Kind“)

2. Welche phasenspezifischen Triebeinschränkungen ohne pathologische Konsequenzen gibt es? Wie können diese phasenspezifischen Triebeinschränkungen rational einsichtig gemacht und vom Kind umgesetzt werden?“<sup>65</sup>

Sie kennzeichnete mit diesen Sätzen genau das von den Aktivist\*innen als Dilemma wahrgenommene Konstrukt zwischen dem Anspruch nach freier Triebbefriedigung, welcher die Frage aufwirft, wann Einschränkungen

<sup>62</sup> Sozialistische Kinderläden Westberlins 1969, S. 7.

<sup>63</sup> Ebd.

<sup>64</sup> Ebd.

<sup>65</sup> Vgl. Dermitzel o. J.

schädliche Konsequenzen für ein Kind haben können, bei der gleichzeitigen Möglichkeit der Sublimierung.<sup>66</sup> Über die zitierten und erwähnten Passagen hinaus und den vagen Handlungsempfehlungen für die Praxis lassen sich in den untersuchten Materialien keine eindeutigen Hinweise darauf finden, wie tatsächlich der Umgang in der Praxis aussah. Beim Auftreten von Problemen mit Triebabreibungen von Kindern, mit deren Umgang man unsicher oder deren Duldung aufgrund von Gefährdung anderer nicht mehr möglich war, wurden immer wieder Diskussionsabende gefordert. Als vordringlich wurde hier die Beschäftigung der Bezugspersonen mit Werken der Psychoanalyse angesehen.<sup>67</sup> Somit wird wiederum deutlich, dass die Aktivist\*innen der Bewegung in einem ständigen Aushandlungsprozess zwischen Theorie und Praxis gefangen schienen. Auf Versuche der Umsetzung folgten erneute Auseinandersetzungen mit theoretischem Material, in welchem Antworten für die individuellen Probleme in den Kinderläden gesucht wurden. Sublimierung und freie Triebbefriedigung blieben somit in vielen Punkten eine theoretische Utopie, deren praktische Umsetzung häufig an ihre Grenzen stieß.

#### **4.2 Zu den mit den Methoden der Psychoanalyse angestrebten Erziehungszielen**

Wie in den Praxen des Umgangs und des Versuches der Sublimierung und der Forderung nach freier Triebbefriedigung deutlich wird und auch der immer wiederkehrende Begriff der „Antiautoritären Erziehung“ vermuten lässt, waren die Kinderläden ein Ort, an welchem sich als Ziel gesetzt wurde, Kinder ohne spürbare Hierarchisierungen und Autoritäten zu „Ich-starken Charakteren“ zu erziehen. Wie einleitend erwähnt, sollte diesbezüglich auf die Psychoanalyse als Methode Bezug genommen beziehungsweise sollte diese eingesetzt werden, um das Erziehungsziel eines mündigen, Ich-starken und nicht „autoritätsabhängigen Charakters“ zu erzeugen.<sup>68</sup> Die antiautoritäre beziehungsweise repressionsfreie Erziehung wird als pädagogisches Medium gesehen, zur Aufhebung von Herrschaftsverhältnissen beizutragen. Mag dies zunächst nach einer anarchistischen Vorstellung klingen, wird an anderen Stellen deutlich, dass sich – ganz im Gegenteil – das schon erwähnte charak-

---

<sup>66</sup> Spannend ist, dass die Aktivist\*innen dieses Dilemma wahrnahmen. Bezüge lassen sich hier deutlich zu Freud herstellen, welcher die Sublimierung der Triebe auch als „von der Kultur erzwungenes Triebchicksal“ (Freud 1930, S. 227) bezeichnet. Die Sublimierung kann somit als Reaktion auf gesellschaftliche Triebeinschränkungen verstanden werden – hier wird ein Konflikt deutlich, wollten doch die Aktivist\*innen der Kinderladenbewegung sich gerade aus diesen gesellschaftlichen Beeinflussungen befreien.

<sup>67</sup> Vgl. Verein für fortschrittliche Erziehung 1970.

<sup>68</sup> Vgl. u. a. Zentralrat der Hamburger Kinderläden 1970.

terliche Ziel der Erziehung eines sozialistisch denkenden Subjektes dahinter verbirgt. Die Aufhebung von Herrschaftsverhältnissen soll somit nicht für Anarchie, sondern für eine Gemeinschaft der Gleichwertigkeit aller sorgen. Wieder tauchen die freie Bestimmung und die Auslebung von Bedürfnissen als Methode auf, um Herrschaftsverhältnisse zu vermeiden.<sup>69</sup>

In diesem theoretischen Konzept beschreibt Sublimierung eine Methode, welche besonders bei der Initiierung von Lern- und Bildungsprozessen auf die bewusste Artikulation von Autorität verzichtet, um der Verfestigung bestehender Herrschaftsstrukturen vorzubeugen. Ein weiteres Regulativ sollte das Kinderkollektiv in den Kinderläden selbst sein, da aus psychoanalytischer Perspektive davon ausgegangen wurde, dass die bürgerliche Kleinfamilie Rollenfixierung und Herrschaftsverhältnisse reproduziert und die Konfrontation sowie Interaktion mit einer Gruppe von Gleichaltrigen dem gegenüberstehen könnte.<sup>70</sup> Zudem sollte, sofern man den Ausführungen der Aktivist\*innen folgt, die Auseinandersetzung im Kollektiv auch dazu beitragen, eigene Bedürfnisse mit denen der anderen abzugleichen und auszuhandeln. Dadurch, so die Annahme, könne auch die Selbstregulation der Gruppe unterstützt werden. Die Psychoanalyse wurde als Weg gesehen, die angestrebten Erziehungsziele zu erreichen, die die Nürnberger *Projektgruppe Autorität und Familie* – exemplarisch hier für andere ähnliche Formulierungen von Erziehungszielen – in der Entwicklung eines mündigen Ich-starken Menschen mit sozialistischen demokratischen Verhaltensweisen, der sensibel auf autoritäre Strukturen und Repressionen reagiert, weder Neid noch Eifersucht oder Rivalität zeigt, dem Solidarität und diszipliniertes soziales Verhalten wichtig sind und der Arbeit als freiwillige Leistung und nicht etwa als Folge von Zwang und Unterdrückung begreift, sah. Als weiteres Ziel wurde die Aufhebung geschlechtsspezifischer Rollenverteilung genannt.<sup>71</sup> Dermitzel formulierte in ihren „Thesen zur Antiautoritären Erziehung“ im Kursbuch 1969 ähnliche Ziele. Kinder sollen unter Einbeziehung der sozialen Realität zum Entwickeln von intellektuellen und kritischen Fähigkeiten im solidarischen Handeln durch die Verbindung von Spiel, Lernen und Arbeit befähigt werden. Hierbei bezeichnete sie die Praxis der Westberliner Kinderläden als Ort der Durchsetzung dieser Ziele.<sup>72</sup> Neben der Ermöglichung einer befriedigenden und glücklichen Kindheit über die pädagogische Tagesbetreuung im Kinderkollektiv, um traditionelle Rollenverteilungen durchbrechen zu können, ging es für die Aktivist\*innen der Kinderladenbewegung und ihrer „Neuen Erziehung“ um die Schaffung einer neuen Gesellschaft nach marxis-

---

<sup>69</sup> Ebd.

<sup>70</sup> Ebd.

<sup>71</sup> Vgl. Projektgruppe Autorität und Familie o. J.

<sup>72</sup> Vgl. Dermitzel 1969.



tisch-sozialistischen Idealen, wie schon Anthony Kauders herausstellte,<sup>73</sup> beziehungsweise um die Sozialisation eines neuen Menschen, welcher diese Gesellschaft errichten könne. Ebenso postuliert Adorno in seiner „Erziehung nach Auschwitz“ schon mit dem Titel, dass in der Erziehung der Schlüssel liegt, das erneute Aufkommen faschistoider und überautoritärer beziehungsweise autoritätshöriger Strukturen und Gesellschaften zu verhindern,<sup>74</sup> sahen auch die Aktivist\*innen der Kinderladenbewegung in der Erziehung die Möglichkeit zur Veränderung und Überwindung der kapitalistisch strukturierten Gesellschaft.

## 5 Fazit und Diskussion

Die Kinderladenbewegung ist ein Resultat einer gesellschaftskritischen Bewegung in der zweiten Hälfte der 1960er Jahre und nur zu verstehen, wenn dieser Entstehungskontext mit bedacht wird. Die in der kurzen und intensiven Phase der Kinderladenbewegung über die Psychoanalyse und die Rezeption der marxistischen Erziehungstheoretiker der 1920er Jahre generierten und diskutierten Ideen folgten zwar aus damaliger Perspektive gesehen durchaus einem Trend, aber indem sie psychoanalytische Theoriekonzepte als Handlungsmaximen wahrnahmen, das heißt mit Hilfe der Theorie und ständiger Auseinandersetzung mit Schriften Antworten und sogar praktische Handlungsleitfäden zu finden hofften, wurde von der Kinderladenbewegung ein sehr eigener pädagogischer wie politischer Weg bestritten. Eine kritische Gesellschaftsanalyse als analytischen Rahmen und die Psychoanalyse als Methode der Pädagogik zu verwenden, darf als ein Alleinstellungsmerkmal der Kinderladenbewegung ab den späten 1960er Jahren gelten, selbst wenn auch andere, wie beispielsweise Heinz-Joachim Heydorn in seinen erziehungswissenschaftlichen Reflexionen, ebenfalls explizit an Karl Marx und Freud anknüpften. Doch sind die Versuche der praktischen Umsetzung pädagogisch-emanzipatorischer Ideen in den späten 1960er und frühen 1970er Jahren ein Merkmal, das die Kinderladenbewegung auszeichnet, denn sie bleibt in der Geschichte der pädagogischen Rezeption der Psychoanalyse, abgesehen von der ersten Hochphase in den 1920er Jahren und den von Bernfeld, Schmidt und Hoernle gegründeten Einrichtungen, die der Bewegung als Vorbild dienten, ein bislang einmaliges Experiment.

In der Entwicklung der der Kinderladenbewegung eigenen, „Neuen Erziehung“ standen freie Triebbefriedigung, Selbstregulation und Sublimierung als Möglichkeit der Initiierung von Lernprozessen im Zentrum der Überlegun-

---

<sup>73</sup> Vgl. Kauders 2014.

<sup>74</sup> Vgl. Adorno 1971.



gen. Pädagog\*innen und Eltern nahmen im Erziehungsprozess eher eine passive Rolle ein, indem sie die Entwicklung des Kindes begleiten und lediglich Anregungen zur Verfügung stellen sollten. Die formulierten Erziehungsziele waren geprägt von sozialistischen Ideen, spiegeln aber auch deutlich die in den 1960er und 1970er Jahren erneut in der kritischen Erziehungswissenschaft aufkommenden Erziehungsideale wie Mündigkeit und Ich-Stärke wider.<sup>75</sup> Sexualität war ein wichtiges Thema, jedoch war sie nicht so allgegenwärtig wie oftmals angenommen. Andere Erziehungsziele standen deutlich im Vordergrund. Die Verwirklichung des Ideals, Theorie und Praxis ständig miteinander zu verknüpfen, und der Anspruch, Kinder nach psychoanalytischen Grundsätzen zu erziehen, waren, zumindest für die im Material repräsentierten Kinderläden, keine hohle Phrase, sondern Teil der pädagogischen Alltagspraxis. Kontinuierlich wurde in den theoretischen Texten nach Hinweisen für die Ausgestaltung der Praxis gesucht, und aufkommende Probleme wurden über das Studium von Texten zu bewältigen versucht. So kämpfte die frühe Kinderladenbewegung unentwegt mit dem selbst auferlegten Postulat uneingeschränkter Antiautorität und Selbstregulation, mit Problemen und unterschiedlichen Einstellungen auch in Bezug auf die politische Arbeit in Elternkollektiven oder auch mit ihrer ständigen Suchbewegung nach einer „Best-Practice“, einem Modell, an welchem man sich uneingeschränkt orientieren konnte und welches klare Begründungszusammenhänge für das praktische Handeln liefern sollte.

Im Gegensatz zu Sven Reichardt, für den die „experimentelle Erprobung neuer Erziehungsmethoden“<sup>76</sup> zum Kernelement des linksalternativen Milieus zählt, sprechen gute Argumente für die Annahme, dass neue Formen der Pädagogik und die praktische Kritik der traditionellen bürgerlichen Erziehung sich im Kern auf das Milieu der Kinderladenbewegung begrenzte und den zwei, drei Sommern der „antiautoritären“ Revolte auch nicht nur „der lange Sommer der Theorie“ folgte, wie Philipp Felsch anzunehmen nahelegt,<sup>77</sup> sondern sich unterschiedliche Milieus herausbildeten. Anders als in dem philosophisch-literarischen Milieu, wo die Praxis in der Theoriearbeit bestand und die Entdeckung der neuen französischen Philosophen eine schleichende Distanzierung von der kritischen Theorie beförderte,<sup>78</sup> und anders als in den politischen Bewegungsmilieus, wo die Hoffnung auf eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse die kämpferische Mentalität einer Praxis ohne Theorie zu entwickeln half, wurde in der Kinderladenbe-

---

<sup>75</sup> Vgl. Herrmann 2011.

<sup>76</sup> Reichardt 2014, S. 721.

<sup>77</sup> Vgl. Felsch 2015.

<sup>78</sup> Vgl. Felsch 2015, S. S. 99 ff.

wegung eine konkrete Praxis theoretisch reflektiert und Theorie und Praxis in ein sehr enges, aufeinander bezogenes Verhältnis gesetzt.

Auch wenn die Hoffnung, die selbstgesteckten anspruchsvollen Ziele und Ideen einer „neuen Erziehung“ radikal direkt umsetzen zu können, sehr schnell enttäuscht wurde und der große Boom der Kinderladenbewegung schon Mitte der 1970er Jahre weitestgehend abgeebbt war, hat sie doch ein Erbe hinterlassen, das die deutschen frühpädagogischen Erziehungseinrichtungen nachhaltig beeinflusste.<sup>79</sup> Die intensive Beschäftigung mit der kindlichen Entwicklung aus psychoanalytischer Perspektive und vor allem die Hervorhebung der kindlichen situativen Erfahrung als Ausgangspunkt, um Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren<sup>80</sup> und Lernen als etwas Lustvolles und für das Kind nicht mit Zwang Verbundenes zu betrachten, ist maßgeblich auf die Kinderladenbewegung zurückzuführen. Weitgehend unbeantwortet bleibt allerdings bislang die Frage, warum der psychoanalytischen Pädagogik in den späten 1960 und frühen 1970er Jahren nur ein kurzes Revival gegönnt war und psychoanalytische Überlegungen und Theoriefragmente anschließend wieder nahezu gänzlich aus pädagogischen Diskussionen verschwanden, obwohl Freud schon 1925 herausstellte, dass „von allen Anwendungen der Psychoanalyse [...] keine so viel Interesse gefunden, so viel Hoffnungen erweckt und demzufolge so viele tüchtige Mitarbeiter herangezogen [hat] wie die Theorie und Praxis der Kindererziehung.“<sup>81</sup> In den Diskussionen und praktischen, erzieherischen Versuchen der Kinderladenbewegung erlangte die Psychoanalyse eine mit der intensiven Verknüpfung von Theorie und Praxis neue, zuvor so nicht erfahrene und auch im Anschluss nicht wieder erlangte Aufmerksamkeit im Kontext der Pädagogik. Sie wurde, wie das analysierte Material zeigt, von den Aktivist\*innen, wie heute häufig, nicht als reine „Methode für die Couch“ begriffen, sondern als Analyse- und Handlungswerkzeug in den normalen Erziehungsprozess einzubetten versucht. Obwohl die Psychoanalyse erneut vereinzelt Aufmerksamkeit und Anerkennung in sozialpädagogischen und kindheitsbezogenen Diskussionen fand,<sup>82</sup> erreichte sie in den kommenden Jahrzehnten nicht nochmals die intensive Rezeption wie in der Kinderladenbewegung der späten 1960er und frühen 1970er Jahre.

---

<sup>79</sup> Vgl. u. a. Wolff 2003.

<sup>80</sup> Projektgruppe Autorität und Familie 1970.

<sup>81</sup> Freud 1925, S. 565 (Geleitwort in Aichorn 1925).

<sup>82</sup> Vgl. u. a. Hörster u. Müller 1992.

## Quellen und Literatur

### *Gedruckte Quellen*

- Zentralrat der Hamburger Kinderläden (Hg.) (o.J.): Kinderladeninfo Band 1. Hamburg.  
 Zentralrat der Hamburger Kinderläden (Hg.) (1970): Kinderladeninfo Band 2. Hamburg.  
 Zentralrat der sozialistischen Kinderläden Westberlins (Hg.) (1969): Kinderladeninfo Band 8. Berlin.  
 Kinderladen Charlottenburg (1968): Arbeitspapier Charlottenburg. In: Kinderladeninfo Berlin, Band 2. S. 3-9.  
 Kinderladen Charlottenburg (o. J.): Konzept Kinderladen Charlottenburg. Berlin.  
 Verein für fortschrittliche Erziehung Nürnberg (1970): APO Kinderladenkollektiv I. Hamburg.  
 Projektgruppe Autorität und Familie (1970): Ohne Titel. Hamburg.  
 Dermitzel, Regine (1969): Thesen zur antiautoritären Erziehung. In: Kursbuch. 17, 1969, S. 179-187.  
 Dermitzel, Regine (o. J.): Psychoanalytische Implikate antiautoritärer Erziehung.

### Literatur

- Aichhorn, August (1925): Verwahrloste Jugend. 5. Auflage 1965. Bern-Stuttgart.  
 Aden-Grossmann, Wilma (2011): Der Kindergarten. Geschichte, Entwicklung, Konzepte. Weinheim, Basel.  
 Adorno, Theodor W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt a. M.  
 Baader, Meike Sophia (Hg.) (2008): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim, Basel.  
 Baader, Meike Sophia (2010): „Nenn mich nicht mehr Mama“. Verfügbar unter: <http://www.fr-online.de/panorama/kinderlaeden-der-70er-jahre-nenn-mich-nicht-mehr-mama-,1472782,3086876,item,1.html> [01.05.2015]  
 Baader, Meike Sophia (2014): Die reflexive Kindheit. In: Baader, Meike Sophia/Eßer, Florian/Schröer, Wolfgang (Hg.): Kindheiten der Moderne. Eine Geschichte der Sorge Frankfurt a. M, S. 414-455.  
 Bittner, Günther (1970): Psychoanalyse und soziale Erziehung. München.  
 Bühler, Patrick (2012): Ein „unmöglicher Beruf“ – Psychoanalytische Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 17, S. 34-51.  
 Bilstein, Johannes (2011): Psychoanalyse und Pädagogik: Kritische Theorie des Subjekts und Antiautoritäre Erziehung. Die Wiederaneignung der Psychoanalytischen Pädagogik in pädagogischen Diskursen der späten 1960er- und frühen 1970er-Jahre. In: Baader, Meike Sophia/Herrmann, Ulrich (Hg.): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Weinheim, München, S. 217-231.  
 Breitenreicher, Hille Jan/ Mauff, Rolf/ Triebe, Manfred (1971): Kinderläden. Revolution der Erziehung oder Erziehung zur Revolution? Reinbek b. Hamburg.  
 Felsch, Philipp (2015). Der lange Sommer der Theorie. Geschichte einer Revolte. 1960-1990. München.  
 Frei, Norbert (2008): 1968 – Jugendrevolte und globaler Protest. München.  
 Freud, Sigmund (1930): Das Unbehagen in der Kultur, Bd. 9. Frankfurt a. M.

- Herrmann, Ulrich (2011): Von der Geisteswissenschaftlichen zur Kritischen Pädagogik. Ein Paradigmenwechsel des pädagogischen Denkens und Argumentierens? In: Baader, Meike Sophia/Herrmann, Ulrich (Hg.): 68 – Engagierte Jugend und Kritische Pädagogik. Impulse und Folgen eines kulturellen Umbruchs in der Geschichte der Bundesrepublik. Weinheim, München, S. 167-175.
- Herzog, Dagmar (2001): Antifaschistische Körper: Studentenbewegung, sexuelle Revolution und antiautoritäre Kindererziehung. In: Naumann, Klaus (Hg.): Nachkrieg in Deutschland. Hamburg.
- Heydorn, Heinz-Joachim (1970): Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Hamburg.
- Hoernle, Edwin (1929): Grundfragen proletarischer Erziehung. Neuauflage 1969. Frankfurt a. M.
- Hörster, Reinhard/Müller, Burkhard (1992): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied.
- Jansa, Axel (1997): Pädagogik, Politik, Ästhetik. Paradigmenwechsel um 68. Frankfurt a. M.
- Kauders, Anthony D. (2014): Auf dem Weg zum neuen Menschen: Die Rezeption der Psychoanalyse in der frühen Kinderladenbewegung. In: Luzifer-Amor: Zeitschrift zur Geschichte der Psychoanalyse Band 54, S. 7-24.
- Kiefer, Georg R. (1970): Kinderladen Stuttgart. Bericht über einen Prozeß. In: Bott, Gerhard (Hg.): Erziehung zum Ungehorsam. Antiautoritäre Kinderläden Frankfurt, S. 14-44.
- Konrad, Franz-Michael (2012): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg i. Breisgau.
- Kraushaar, Wolfgang (2000): 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur. Hamburg.
- Reichardt, Sven (2010): Von „Beziehungskisten“ und „offener Sexualität“. In: Reichardt, Sven/Siegfried, Detlef (Hg.): Das Alternative Milieu. Antibürgerlicher Lebensstil und linke Politik in der Bundesrepublik Deutschland und Europa 1968-1983. Göttingen, S. 267-289.
- Reichardt, Sven (2014): Authentizität und Gemeinschaft. Linksalternatives Leben in den siebziger und frühen achtziger Jahren. Berlin.
- Reich, Wilhelm (1971): Die sexuelle Revolution. Frankfurt a. M.
- Sager, Christin (2008): Das Ende der kindlichen Unschuld. In: Baader, Meike u.a. (Hg.): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche“. Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim u.a., S. 56-68.
- Werder, Lutz von (Hg.) (1977): Was kommt nach den Kinderläden. Erlebnis-Protokolle. Berlin.
- Wolff, Reinhart (2003): Entwicklungslinien selbstorganisierter Kindertageserziehung oder was ist der Beitrag der Kinderladenbewegung zu einer modernen und kritischen Erziehungs- und Bildungskonzeption. Referat auf der Fachmesse „KiTa bildet ...“ 2003, Hannover, 24.11.2003.
- Zimmer, Jürgen (2007): Das kleine Handbuch zum Situationsansatz. Berlin, Düsseldorf, Mannheim.

### **Anschrift der Autorin**

Friederike Thole (B.A.)  
 Fachhochschule Südwestfalen  
 – Wissenschaftliches Zentrum Frühpädagogik –  
 Lübecker Ring 2, 59494 Soest Raum: 20.106

### **Postanschrift**

Postfach 1465, 59474 Soest  
[thole.friederike@fh-swf.de](mailto:thole.friederike@fh-swf.de)

Klaus-Dieter Beims

# Die Lektionsbücher des Halleschen *Paedagogium Regium* 1702 bis 1721 als bildungsgeschichtliche Quelle

## 1 Einführung

Der Hallesche Pietismus gilt als eines der pädagogischen Reformphänomene der frühen Aufklärung, die versuchten, auf veränderte gesellschaftliche Anforderungen an Bildung zu reagieren.

Dies implizierte zunächst eine Reform der traditionellen althumanistisch-konfessionell geprägten Gelehrtenschule, deren inhaltliche und organisatorische Grundstrukturen in der Reformationszeit entstanden und seitdem im Wesentlichen unverändert geblieben waren. Kennzeichnend für die Reformansätze in dieser „transitorischen Phase“<sup>1</sup> war, dass die Schulen nicht mehr nur propädeutisch für das Theologiestudium, sondern allgemein für den gesellschaftlichen Bedarf an höheren Positionen ausbildeten und dass sie die modernen, für das Gemeinwesen nützlichen Realienfächer, die Mathematik und Naturwissenschaften, die Rechts- und Staatskunde, die Verwaltungswissenschaften (Kameralistik), neuere Sprachen wie Französisch und den *stilus Germanicus* in die Lehrpläne integrierten. Des Weiteren wurden Bildungsangebote unterhalb der „Gelehrtenebene“ entwickelt: Ausweitung des Elementarschulangebots für bildungsferne Schichten der Stadt- und Landbevölkerung, Alphabetisierung etc.

Der pietistische Pfarrer und hallesche Universitätsprofessor August Hermann Francke hat ab 1695, beginnend mit einer kleinen Armenschule, in Glaucha bei Halle einen Schulkomplex aufgebaut, den man als Versuch einer praktischen Umsetzung dieser Reformanliegen sehen kann.<sup>2</sup> die *Deutschen Schulen*

---

<sup>1</sup> Fuhrmann 2001, S. 76.

<sup>2</sup> Das pädagogische Konzept, das hinter Franckes schulischen Einrichtungen steht, war letztlich theologisch fundiert. Francke ging von einer „allgemeinen Entartung“, d.h. sittlich-moralischen Verfallserscheinungen aus, die in jeweils spezifischer Form alle „Stände“ bzw. Gesellschaftsschichten betrafen. Begleitet war dieses „Verderben in allen Ständen“ von materieller Not, da der Mensch in seiner sündhaften Ichbezogenheit sich vor der sozialen Not anderer verschließt. Theologisch betrachtet wurzelt dieses Verderben der Welt, das

wurden vorwiegend von den Kindern der unteren sozialen Schichten, d.h. vor allem der Bauern und Handwerker aus der näheren Umgebung von Halle besucht und beschränkten ihr Bildungsangebot auf die Elementarfächer Lesen und Schreiben in deutscher Sprache, Rechnen, grundlegende handwerkliche Kenntnisse sowie den Religionsunterricht, der in allen Schulformen großes Gewicht hatte; die *Lateinschule* wurde als Schule, die auf das Universitätsstudium vorbereiten sollte, zunächst einmal für begabte Schüler aus dem anstaltsinternen Waisenhaus gegründet, öffnete sich später aber auch externen Schülern aus dem städtischen Bürgertum Halles; unterrichtet wurden neben den Alten Sprachen Latein, Griechisch und Hebräisch die Fächer Deutscher Stil, Theologie, Kalligraphie, Arithmetik, Geographie, Geschichte, Physik, Musik und Mathematik.

Im Fächerangebot und in der Zielrichtung Universitätsstudium entsprach die Lateinschule der dritten Einrichtung des Schulkomplexes, eben dem *Paedagogium*, das ab dem Jahre 1702 aufgrund eines erstmals 1698 für die Franckeschen Stiftungen erlassenen und 1702 erneuerten und erweiterten Privilegs des preußischen Königs *Paedagogium Regium* hieß. Unterschieden waren beide Schulen in ihrem regionalen Einzugsgebiet und der sozialen Klientel: während die Schüler der Lateinschule direkt aus dem anstaltseigenen Waisenhaus oder aus Halle und Umgebung kamen und hinsichtlich ihrer Herkunft aus dem unteren und mittleren Bürgertum stammten, umfasste das Einzugsgebiet des *Paedagogium* ganz Deutschland. Seine Schüler stammten aus dem Adel und dem höheren Bürgertum und damit schlicht aus jenen Schichten, die sich das hohe Schulgeld, das am *Paedagogium* im Unterschied zu den anderen Schulen erhoben wurde, leisten konnten. Die Auswertung der Schülermatrikel des *Paedagogium* hat ergeben, dass die Hälfte der zwischen 1695 und 1769 aufgenommenen Schüler adliger Herkunft war; des Weiteren, dass die Väter von 37,7 % der Schüler Amtsträger waren, zu 18,7 % dem Militär angehörten und zu 12 % in kirchlichen Diensten standen.<sup>3</sup> Aus diesen Zahlen ergibt sich eine wichtige Feststellung, was die Bildungsziele des *Paedagogium Regium* betrifft: es ging hier um die Ausbildung von Angehöri-

---

zugleich ein individuelles Verderben eines jeden einzelnen Menschen ist, in der Erbsünde, der dem Menschen angeborenen Neigung zum Bösen. Eine Schlüsselfunktion zur Veränderung dieses Zustandes kommt der Schule zu: da im Besonderen die „Verderbnis des Lehrstandes“ für das allgemeine Verderben verantwortlich ist, bedarf es einer grundsätzlichen Reform im schulischen Bereich, d.h. einer Neuausrichtung der Erziehung an Glauben und Werten des Christentums, als Ausgangspunkt für eine allgemeine Besserung der Weltverhältnisse, deren Voraussetzung eine innere Neuausrichtung des Menschen ist. Francke verstand sein Stiftungsprojekt als Kern einer umfassenden Reform, deren Kernelemente Bildung, Armenfürsorge, Sozialreformen und Mission waren. Einschlägig für die pädagogischen Konzepte Franckes sind u.a. Francke 1702a und Francke 1704.

<sup>3</sup> Vgl. dazu Oberschelp 2006, S. 39.

gen der gesellschaftlichen Oberschicht, die – in der Regel nach vorhergehendem Studium – Spitzenpositionen am Hof, im Heer oder in der Verwaltung, in Schule, Kirche und Universität – einnehmen sollten.

Im Unterschied zur Lateinschule war das *Paedagogium Regium* eine Internatsschule, was die Frage der Beaufsichtigung der Schüler auch über den Unterricht hinaus zu einem pädagogischen und disziplinarischen Dauerthema werden ließ.<sup>4</sup> Im Fächerkanon ging das *Paedagogium* noch über die Lateinschule hinaus: neben Französisch als moderner Fremdsprache wurden mit Astronomie, Botanik und Anatomie weitere naturwissenschaftliche Fächer unterrichtet. Daneben spielte Rhetorikunterricht als gezielte Vermittlung der in den gehobenen, staatlichen Positionen geforderten sprachlichen Fähigkeiten eine große Rolle im Lehrplan. Darüber hinaus waren am *Paedagogium* spezifische „Recreationsübungen“ außerhalb des lehrplanmäßigen Unterrichts vorgesehen, die für Lerngänge in die Natur, Handwerksbesuche, handwerkliche Übungen etc. verwendet wurden. In der grundsätzlichen Unterrichtsorganisation und in den Lehrplänen der einzelnen Fächer waren beide Schulen weitgehend gleich.

Als charakteristisch für die Unterrichtsgestaltung am *Paedagogium Regium* betrachtet Axel Oberschelp zusammenfassend:

„das Fackklassensystem, das Prinzip der Wiederholung, die Anschaulichkeit des Unterrichts, eine aus der Katechese entwickelte Fragemethode und die Aufteilung des gesamten Unterrichtsstoffes in Pensen.“<sup>5</sup>

Das erwähnte Fachklassensystem sah so aus, dass in den wichtigeren Fächern, die auch im Lehrplan von der Stundenzahl her den breitesten Raum einnahmen, insbesondere in den Alten Sprachen Latein und Griechisch, der gesamte Lehrstoff in mehrere aufeinanderfolgende Kurse bzw. „Klassen“ aufgeteilt war, die jeweils ein Semester liefen. Latein wurde in fünf aufeinanderfolgenden Klassen, von der *Quinta* bis zur *Prima*, unterrichtet; später wurde noch eine direkt auf die Universität vorbereitende *Selecta* eingerichtet. Andere Fächer wie Kalligraphie, Geographie, Historie, Arithmetik, Mathesis oder Deutsche Oratorie wurden nacheinander in Kursen unterrichtet, für die jeweils 16 Wochen vorgesehen waren. Zweimal im Jahr, an Ostern und an Michaelis, fand als Semesterabschluss ein sogenanntes „examen publicum sollemne“ statt, an dem die Schüler über die von ihnen besuchten „lectiones“ geprüft wurden und in den Fächern mit einer mehrteiligen Kursfolge die Versetzungen in die nächsthöhere Klasse vorgenommen wurden.

---

<sup>4</sup> Vgl. ebd., S. 225-238.

<sup>5</sup> ebd., S. 37.

Grundsätzlich wurden die Klassen bzw. Kurse von den Schülern völlig unabhängig voneinander durchlaufen; ein Schüler konnte also prinzipiell in Latein bereits in der *Secunda*, im Griechischen aber noch in der untersten Klasse sein. Dabei wurden die Schüler beim Eintritt in das Paedagogium Regium in den in mehreren aufeinander aufbauenden Klassen unterrichteten Fächern, im Wesentlichen also den Sprachen, nach ihrem Kenntnisstand eingeordnet, konnten also durchaus in einer höheren Klasse einsteigen, und wurden, wenn sie die Lernziele einer Klasse erreicht und das Examen dieser Klasse bestanden hatten, in die nächstfolgende versetzt.

In der Erforschung des Halleschen Pietismus dominierte lange Zeit der ideengeschichtliche Zugriff: dabei stand zunächst die Erforschung der Pädagogik August Hermann Franckes und seines Halleschen Reformkonzeptes im Vordergrund,<sup>6</sup> wobei diese nicht auf ihre konkrete Umsetzung in der pädagogischen Praxis hin überprüft wurde.<sup>7</sup>

Neuere Forschungen zum Bildungswesen des Halleschen Pietismus gehen dagegen eher von sozialgeschichtlichen Fragestellungen aus<sup>8</sup> und fokussieren auf die Alltags- und Schulwirklichkeit, die bisher eine *terra incognita* war. Es liegen zahlreiche Detailstudien zu Fragen der organisatorischen und institutionellen Struktur der Franckeschen Stiftungen, ihren ökonomischen Grundlagen sowie Untersuchungen zur sozialen Struktur der Schulen, ihrer Schüler- und Lehrerschaft, zu Bildungsgängen und Bildungsmöglichkeiten sowie zur Lehrerbildung vor; die jüngeren Studien zu diesen Aspekten beruhen im Wesentlichen auf der im Rahmen des Forschungsprojekts „Schüler, Lehrer und Schulalltag in den Franckeschen Stiftungen. Vom Beginn bis zum Tod des zweiten Direktors“ (kurz: *Franckesche Schulen*) 1999 bis 2004 durchgeführten umfassenden Erschließung und systematisch-quantifizierenden Auswertung von Quellmaterial des Archivs der Franckeschen Stiftungen, u.a. der Schülermatrikel mit wichtigen biografischen Daten wie Herkunft, Beruf des Vaters etc.<sup>9</sup> Axel Oberschelp hat mit seiner 2006 als

---

<sup>6</sup> Stellvertretend aus der älteren Forschung seien genannt: Fries 1863; Kramer 1882; Kramer 1885. Aus neuerer Zeit seien genannt: Menck 1967; Loch 2004. Einen guten Forschungsüberblick aus jüngster Zeit zum Halleschen Pietismus bietet Oberschelp 2006.

<sup>7</sup> Oberschelp beschreibt in seinem Forschungsüberblick die methodischen Grenzen der älteren Forschung so: „So unbestreitbar die Verdienste dieser älteren Forschung für alle nachfolgenden Arbeiten gewesen sind, so wenig ist zu übersehen, dass sie mit ihren Arbeitsweisen und Methoden auf konzeptionelle Grenzen stieß. Als Folge ihrer ausschließlich ideengeschichtlichen Ausrichtung beschränkte sie sich zumeist auf die Wiedergabe bzw. Paraphrase einiger weniger normativer und konzeptionell-pädagogischer Quellen und zog daraus verallgemeinernde Schlüsse auf die pädagogische Praxis.“ (Oberschelp 2006, S. 6).

<sup>8</sup> Vgl. z.B. als eine der frühesten Studien Dittrich-Jacobi 1976.

<sup>9</sup> Dieses Projekt entspricht in seinem Konzept der Ausrichtung moderner schulhistorischer Forschung an sozialhistorischen Fragestellungen, bei denen es u.a. um den Zusammenhang



Buch erschienenen Dissertation „Das Hallesche Waisenhaus und seine Lehrer im 18. Jahrhundert. Lernen und Lehren im Kontext einer frühneuzeitlichen Bildungskonzeption“ eine systematische Analyse der pädagogischen Praxis in den Schulen der Franckeschen Stiftungen auf der Grundlage der genannten Materialien vorgelegt.<sup>10</sup>

Kaum Interesse in der Forschung fanden bisher normative Texte pietistischer Provenienz, aus denen erkennbar ist, wie die Grundaxiome pietistischer Pädagogik in konkrete fachbezogene didaktische und methodische Konzepte umgesetzt worden sind. Dazu gehören u.a. die Schulschriften des langjährigen Direktors des *Paedagogium Regium*, Hieronymus Freyer; sowie des Halleschen Philologen Christoph Cellarius, Texte des Halleschen Theologen Joachim Lange zum auch am *Paedagogium Regium* noch zentralen Lateinunterricht, Einführungen in Lehrbücher und Textausgaben etc.

Vorgestellt werden soll nun ein Quellenbestand, der einen einzigartigen Einblick in die Unterrichtspraxis am *Paedagogium Regium* als einer Schule, die gerade in den altsprachlichen Fächern durchaus noch der althumanistischen Tradition verhaftet war und – wie sich auch aus ihrem deutschlandweiten Einzugsgebiet erkennen lässt – eine exponierte Position in der Bildungslandschaft des frühen 18. Jahrhunderts hatte, zu geben vermag: die Lehrer der Franckeschen Schulen waren gehalten, das Unterrichtsgeschehen in den einzelnen Fachklassen wochenweise zu dokumentieren. Sinn und Zweck dieser Unterrichtsdokumentation offenbart die Lehrordnung des *Paedagogium Regium* aus dem Jahre 1702: „Damit man auch desto besser wahrnehmen könne, ob die Information ordentlich fortgehe oder ob damit zu langsam verfahren oder gar zu sehr geeilet werde, wurd alle 8. Tage ein Buch herum gegeben, worein die Informatores notiren, wie viel von Wochen zu Wochen absolviret worden.“<sup>11</sup> Diese sogenannten Lektionsbücher dienten also, wie

---

von schulischer Bildung und sozialer Mobilität bzw. um den Zusammenhang von sozialer Herkunft, Schule, Bildungschancen und gesellschaftlicher Position geht. Vgl. dazu Zymek 1995, S. 8 ff.

<sup>10</sup> Vgl. als neuere Beiträge u.a. Müller 1996; Ebert 1997; Menck 1997; Zaepernick 1997; Müller-Bahlke 1998; Obst 2002; Brockhoff 2007; Oberschelp 2006; 2007a; 2007b; 2008. Eine weitere Linie der Erforschung des Pietismus mit längerer Tradition befasst sich mit der (schul-) politischen Rolle des Pietismus im brandenburgisch-preußischen Staat. Exemplarisch seien Hinrichs 1971 sowie Neugebauer 1985 genannt. Verwiesen sei unter den neueren, die Ergebnisse der Pietismusforschung präsentierenden Veröffentlichungen noch auf die vierbändige Reihe „Geschichte des Pietismus“ (1993-2004), deren erste drei Bände den Pietismus chronologisch darstellen, während Band 4 (2004) systematisch nach Sachgebieten geordnet die pietistischen – wissenschaftlichen, kulturellen, sozialen, wirtschaftlichen, politischen und religiösen – Lebenswelten behandelt.

<sup>11</sup> Francke 1702b, S. 14.

Axel Oberschelp bemerkt hat, „gleichermaßen der Kontrolle der Lernfortschritte der Schüler wie der Arbeit der Lehrer.“<sup>12</sup>

Die Lektionsbücher liegen als ungedrucktes und bislang auch im Rahmen der bildungsgeschichtlichen Erforschung des Halleschen Pietismus wissenschaftlich noch nicht systematisch erfasstes und ausgewertetes Quellmaterial im Archiv der Franckeschen Stiftungen in Halle vor. Dabei finden sich zu jeder Woche etwa vier bis sechs Seiten handschriftliche Eintragungen: die einzelnen Lehrer trugen unter ihrem Namen jeweils zu den von ihnen unterrichteten Klassen summarisch, oft in durchnummerierter Form, ein, was sie in dieser Woche unterrichtet hatten.<sup>13</sup>

Die Lektionsbücher erlauben also ein mikroskopisch genaues, detailliertes Verfolgen realer Unterrichtsabläufe; aus ihrer Analyse über einen längeren Zeitraum lassen sich Konstanten, aber auch Veränderungsprozesse in der Unterrichtspraxis erkennen. Anders gesagt: es lässt sich feststellen, was unveränderlich und damit konstitutiv für eine solche Gelehrtenschule war und blieb, wie sich dann aber auch bestimmte Rahmenbedingungen geändert haben und wie man darauf reagiert hat – möglicherweise gerade, um das *proprium* der Schule als althumanistischer Gelehrtenschule zu bewahren. Es lässt sich also, gerade im Zusammenhang mit normativen Texten erkennen, wie fachdidaktische und methodische Konzepte in den einzelnen Fächern in der konkreten Unterrichtspraxis umgesetzt wurden und an welchen Stellen sich Veränderungen und Neuausrichtungen ergaben, die möglicherweise zunächst in der Praxis virulent wurden und erst im Nachhinein theoretisch reflektiert oder in Schulordnungen kodifiziert wurden.<sup>14</sup>

Unterrichts- und fachgeschichtliche Forschungen, die sich auf diese Quellen stützen, lassen sich einordnen in die mit dem Schlagwort „realistische Wende“<sup>15</sup> seit den 1960er Jahren verbundene Abkehr der bildungsgeschichtlichen Forschung, die überwiegend auf ideen- und personengeschichtlichen Fragestellungen oder allenfalls auf die Analyse politischer, das Schulwesen betreffender Entscheidungsprozesse, nicht jedoch „auf den empirischen

---

<sup>12</sup> Oberschelp 2006, S. 68.

<sup>13</sup> Dabei wurde in fortlaufender Darstellung zunächst als Überschrift das Datum des Tages angegeben, an dem die Lehrer ihre Unterrichtsinhalte der vergangenen Woche eintrugen. Dann folgten als Unterabschnitte die Eintragungen der einzelnen Lehrer jeweils mit dem Namen als Überschrift. Während anfänglich die Lehrer hier zunächst einfach untereinander schrieben, was sie in den einzelnen Klassen unterrichtet hatten, wurden später die Klassen, auf die sich die einzelnen Eintragungen bezogen, rechts am Rand angegeben.

<sup>14</sup> Zu den Lehrordnungen am Paedagogium Regium vgl. Francke 1702b; Verbesserte Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halles 1721.

<sup>15</sup> Vgl. zu dem mit diesem Begriff verbundenen Konzept, in der Bildungsgeschichte die Erforschung der pädagogischen Theorien zu ergänzen durch die Erforschung der Erziehungs- und Schulwirklichkeit, vgl. den programmatischen Aufsatz von Roth 1962.

Gegenstand Schule“ konzentriert war, einer schulhistorischen Forschung also, bei der „das Schulwesen selbst meistens nicht im Zentrum der Analysen steht“. <sup>16</sup> Die Erweiterung des geschichtswissenschaftlichen Forschungsfeldes allgemein um sozial- und alltagshistorische Fragestellungen führte also zu neuen Forschungsfeldern wie z.B. der bildungsgeschichtlichen Sozialisationsforschung (Untersuchung der Bildungsrelevanz von Sozialmilieus, Fragen der Frauenbildung, Jugendkulturen, Zusammenhang zwischen familiärer Sozialisation und schulischen Bildungsprozessen und -ergebnissen <sup>17</sup> etc. anhand von Tagebüchern, Autobiografien etc. als Quellmaterial) oder der Untersuchung regional differenzierter Bildungsräume und der „realen“, alltäglichen Schulwirklichkeit vor Ort. Bei solchen alltagsgeschichtlichen Forschungen standen bislang eher institutionengeschichtliche Aspekte, z.B. die Frage des Ausmaßes der Beeinflussung durch die territorialstaatliche Obrigkeit und ihre normativen Regelungsbemühungen auf die lokale Unterrichtswirklichkeit im Vordergrund, des Weiteren die nicht staatlich reglementierte Schulwelt (Privaterziehung, staatsunabhängige Winkelschulen etc.). <sup>18</sup> Ein weiterer neuerer Forschungsschwerpunkt ist die Sozialgeschichte des Lehrerberufs sowie die Lehrerbildung.

Fachbezogene bzw. (fach-) didaktikgeschichtliche Detailstudien sowie Studien zur Realität des praktizierten Fachunterrichts in bestimmten bildungshistorischen Kontexten liegen offenkundig nicht vor oder werden zumindest von bildungsgeschichtlichen Überblicken nicht erfasst. <sup>19</sup> Quellmaterialien wie die für die Franckeschen Schulen vorliegenden Lektionsbücher erlauben es, die

---

<sup>16</sup> Die Zitate Zymek 1995, S. 2, S. 12.

<sup>17</sup> Charakteristisch für Fragestellungen dieser Forschungsrichtung ist laut Zymek, dass für das 19. und Teile des 20. Jahrhunderts von überwiegend autoritär geprägten Sozialisationsbedingungen in der Familie auszugehen sei, denen entsprechende schulische Strukturen entsprachen, deren Ziel es gewesen sei, obrigkeitsstaatlich-autoritäres und militaristisches Denken zu fördern und die vordemokratischen Strukturen zu stabilisieren. Zymek kritisiert, dass diese Thesen zu sehr von normativen Texten wie z.B. Lehrplänen und anderen Dokumenten, die die schulpolitischen Absichten der maßgeblichen Instanzen zu erkennen geben, ausgehen, jedoch den tatsächlichen Unterricht und seine Inhalte sowie die wirklichen Lernprozesse der Schüler nicht in den Blick nehmen. Vgl. dazu Zymek 1995, S. 8 f. Das Beispiel zeigt, wie sehr es ganz allgemein nötig ist, bei bildungsgeschichtlichen Untersuchungen auf die Ebene der konkreten Schul- und Unterrichtspraxis herunterzugehen.

<sup>18</sup> Wolfgang Neugebauer spricht von einer Entetatisierung des bisher allzu staatszentrierten Bildes von der Schulentwicklung (vgl. Neugebauer 2005, S. 646). Vgl. zur Forschungsentwicklung insgesamt die Literaturberichte von Sauer 1998/1999 und Neugebauer 2005 sowie Neugebauer 1995.

<sup>19</sup> Summarische Überblicke über die Geschichte einzelner Unterrichtsfächer bietet Mannzmann 1983/1984, wobei der Schwerpunkt auf den groben Linien der Geistes-, Didaktik- und Methodikgeschichte der einzelnen Fächer sowie deren Einordnung in den jeweiligen bildungspolitisch festgelegten institutionellen Rahmen (Lehrpläne etc.) liegt.

Unterrichtsgeschichte einzelner Fächer nicht nur als Geschichte fachdidaktischer Theorien und Konzepte zu schreiben, sondern in einem lokal begrenzten, aber bildungsgeschichtlich relevanten Rahmen die konkrete Unterrichtspraxis vor Ort zu beleuchten, an dieser die Umsetzung der allgemeinen bildungstheoretischen Axiome und der daraus abgeleiteten fachdidaktischen Konzepte einer bestimmten „Pädagogik“ wie der pietistischen A. H. Franckes zu überprüfen und insofern den Forderungen und Tendenzen moderner bildungsgeschichtlicher Forschung zu entsprechen.

Natürlich ist die Aussagefähigkeit der Lektionsbücher als Quellmaterial, auf das sich dann bildungsgeschichtliche Schlussfolgerungen stützen, kritisch zu reflektieren. Sie sind zunächst einmal Alltagsdokumente, die in der Halle'schen Verwaltungspraxis eine Rolle spielten; fraglich ist dabei z.B., wie sorgfältig – bzw. nachlässig – sie von den einzelnen Lehrern geführt wurden und ob im Einzelfall wirklich das dokumentiert wurde, was im Unterricht geschehen ist. Zum Zweiten fehlt ihnen natürlich die Dimension der Reflexion über das Dokumentierte: die Lektionsbücher liefern einen – lässt man den eben genannten Einwand außer Acht – hinreichend genauen und die Details des täglichen Unterrichts erfassenden Einblick in das, *was* gemacht wurde – also die Unterrichtsgegenstände – und *wie* es gemacht wurde – also die Unterrichtsmethodik – und geben damit auch über einen längeren Zeitraum Veränderungen zu erkennen; sie reflektieren aber nicht, *warum* Dinge so oder plötzlich anders gemacht wurden. Zudem lassen sich weitere den Unterricht bestimmende Aspekte wie z.B. die Lehrer-Schüler-Beziehung, die Motivation von Lehrern und Schülern, die Rolle disziplinarischer Probleme etc. an den Lektionsbüchern nicht ablesen.

Interpretierende Aussagen, die sich auf die Lektionsbücher stützen, sind also immer unter diesem Vorbehalt zu sehen. Dauerten z.B. bestimmte – modern gesprochen – „Unterrichtseinheiten“ plötzlich länger, weil die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler geringer geworden sind oder weil diese einfach langsamer lernten, weil die bisher angewendeten Methoden nicht mehr funktionierten, weil die Stoffmenge sich vergrößert hatte oder weil die Lehrer die Inhalte vertiefter mit den Schülern erarbeiteten oder einfach selbst ein höheres Interesse an ihnen hatten? Vielleicht waren die Schüler bei ihrem Eintritt in das Paedagogium Regium auch jünger bzw. brachten geringere Vorkenntnisse aus einer früher besuchten Elementar- oder Lateinschule mit? Dieses Problem der unterschiedlichen Deutbarkeit von aus den Lektionsbüchern ableitbaren empirischen Befunden ist auch bei den nun folgenden *exempla* immer mitzubedenken.

## 2 Beispiele – Der Lateinunterricht am Paedagogium Regium im frühen 18. Jahrhundert

Im Folgenden soll nun anhand einiger ausgewählter Beispiele aus dem Lateinunterricht am Paedagogium Regium zu Beginn des 18. Jahrhunderts gezeigt werden, welche Hinweise zum konkreten Unterrichtsgeschehen eine genaue Auswertung der Lektionsbücher bietet und welche Schlussfolgerungen sich daraus ergeben können. Dabei konzentriere ich mich auf die Klassen ab der *Latina Tertia*, in denen römische Autoren im Original als Ganzschrift gelesen wurden. Der gewählte Untersuchungszeitraum – die Jahre zwischen 1702 und 1721 – ist dabei insofern besonders aufschlussreich, als 1702 für das Paedagogium Regium eine Lehrordnung erlassen wurde,<sup>20</sup> die 1721 durch eine neue, „Verbesserte Methode“ ersetzt wurde,<sup>21</sup> so dass sich anhand der Lektionsbücher ablesen lässt, welche Veränderungsprozesse in der Unterrichtspraxis und ihren Rahmenbedingungen zu dieser Neukodifizierung des Lehrplans führten.<sup>22</sup>

### 2.1 Die *Latina Tertia*

Für die *Latina Tertia*, also die mittlere Klasse des ursprünglich fünfklassigen Lateincurriculums, sah die Lehrordnung von 1702 die Lektüre der Viten des Nepos vor; dieser ersten Begegnung mit den Originaltexten eines römischen Autors war in den Kursen der *Quinta* und *Quarta* das Erlernen der Grundlagen der Grammatik, Formenlehre und Syntax vorangegangen. Die in der Hauptsache dabei zum Tragen kommenden Lehrer- und Schüleraktivitäten waren das Vorsprechen, Nachsprechen, Schreiben und Auswendiglernen. Konkret sah dies so aus, dass der Lehrer den Wissensstoff in der Stunde zunächst mündlich vortrug und ihn dann am Ende der Stunde abfragte. Die Schüler sollten das Vorgetragene dann auswendig lernen.<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> Vgl. Francke 1702b.

<sup>21</sup> Vgl. Verbesserte Methode des Paedagogii Regii 1721.

<sup>22</sup> Meine im Jahre 2013 von der Philosophischen Fakultät der Universität Tübingen angenommene Dissertation „Die römischen Autoren im Lateinunterricht des Halleschen Pietismus – Lektüreunterricht im Rahmen einer Bildungskonzeption des frühen 18. Jahrhunderts“ hat die bildungstheoretischen und didaktischen Konzeptionen der Theoretiker des Halleschen Pietismus für den Lateinunterricht, die Umsetzung dieser Konzepte in den verwendeten Unterrichtsmaterialien (Textausgaben, Lesebücher, Florilegien etc.) sowie die konkreten Unterrichtsabläufe im Paedagogium Regium anhand der Lektionsbücher umfassend untersucht. Die Studie erscheint 2015 in der vom Verlag der Franckeschen Stiftungen herausgegebenen Reihe „Hallesche Forschungen“.

<sup>23</sup> Als Textgrundlage dienten diesem Elementarunterricht der unteren Klassen keineswegs Lesebücher mit narrativen Texten, die zumindest ansatzweise die komplexen syntaktischen

Nepos sollte nun in der *Tertia* nach der Lehrordnung von 1702<sup>24</sup> in einem Jahr ganz gelesen werden, wobei an vier Tagen in der Woche in jeweils vier Unterrichtsstunden täglich genau ein Kapitel „exponiert“ werden sollte. Kern dieser Methodik der Textarbeit war zunächst eine genaue Erklärung der Wortformen und syntaktischen Zusammenhänge des Kapitels durch den Lehrer sowie das Nachschlagen der in dem Kapitel verifizierbaren grammatischen Regeln in der verwendeten Grammatik. Die nächsten Unterrichtsschritte zielten dann methodisch auf die aktivsprachliche Verwendung des Gelesenen und entsprachen somit dem Hauptziel des Lektüreunterrichts, eine den Normen der *latinitas*, d.h. dem Latein der Zeit Ciceros entsprechende Sprachkompetenz zu entwickeln: die „phrases“ wurden aus dem Text herausgezogen und von den Schülern aufgeschrieben, einzelne dieser Phrasen wurden von den Schülern sprachlich variiert. Es folgte die Übersetzung des Kapitels, die dann als Basis für weitere aktivsprachliche Übungen bzw. Elaborationen diente; bei Letzteren ging es darum, dass die Schüler das anhand des Textes neu gewonnene Sprachmaterial z.B. bei einer Rückübersetzung ins Lateinische oder in Form eines frei verfassten Berichtes über den Inhalt des Kapitels zur Anwendung brachten.

Anhand der Lektionsbücher lässt sich nun überprüfen, ob und wie genau diese Lehrplanvorgaben, was die methodische Erarbeitung der einzelnen Kapitel und die Progression in der Neposlektüre insgesamt betrifft, eingehalten wurden. Die einzelnen Wochenangaben mit der genauen Angabe des Kapitels, bei dem man gerade stand,<sup>25</sup> zeigen eine nahezu „stur“ eingehaltene Progression von einem Kapitel pro Tag, unabhängig von Umfang oder Schwierigkeitsgrad; die Umsetzung der Methode belegt ein zusammenfassender

---

Strukturen des Lateinischen, z.B. Partizipialkonstruktionen oder Satzgefüge, abbildeten, sondern dialogisch orientierte Lesebücher wie Castellios „*Dialogorum sacrorum libri quatuor*“ oder Hieronymus Freyers „*Colloquia Terentiana*“, bei denen es sich um eine sprachlich geglättete, d.h. an das Sprachniveau des Lateins des ersten Jahrhunderts vor Christus angepasste und inhaltlich „entschärfte“ Adaption der Komödien des Terenz handelte. Diese Lesebücher zielten von ihrer didaktischen Konzeption her eher auf die Vermittlung eines alltagssprachlich verwendbaren Lateins und nicht so sehr darauf, die typischen sprachlichen Strukturen der Prosatexte der klassischen Autoren im Textzusammenhang deutlich zu machen und damit auf die Komplettlektüre eines auf dem Sprachniveau des klassischen Latein schreibenden römischen Autors vorzubereiten.

<sup>24</sup> Vgl. zum Folgenden Francke 1702b, S. 53-55.

<sup>25</sup> So z.B. am 17. Juni 1704 der Eintrag „Versamur in cap IX. Hannibalis. In repetitione, die Mercurii instituta, absolvimus Miltiadem.“ Die erwähnten Repetitionsstunden wurden am Mittwoch und Samstag gehalten und dienten dem „Schnelldurchlauf“ bereits gelesener Viten. Dass nach Abschluss des gesamten Nepos, dessen letzte Biografie der „Atticus“ ist, zu Beginn des Frühjahrssemesters einfach nahtlos wieder von vorn, also mit dem „Miltiades“, begonnen wurde, zeigt beispielhaft der Eintrag vom 1. Mai 1711: „Attico finito incepimus Miltiadem.“

Eintrag aus einem Semesterüberblick aus dem Jahr 1708: „Ex Cornelio Nepote XII imperatores exponendo, resolvendo, vertendo, adplicando, non numquam etiam variando absolvimus.“<sup>26</sup>

Die Dokumentation der Unterrichtspraxis in den Lektionsbüchern lässt nun aber, ohne dass sich an diesem zeitlichen Rahmen der Neposlektüre etwas veränderte, signifikante Veränderungen erkennen, die darauf schließen lassen, dass die Durchführung dieses Unterrichts zunehmend auf Schwierigkeiten stieß, die mit Lernstand sowie grammatischen und lexikalischen Kenntnisdefiziten bei den Schülern zu tun hatten. Am 20. November 1704 trägt der Lehrer Weber ein, dass die – laut Lehrordnung und auch bisherigen Lektionsbucheinträgen an sich für die Wiederholung bereits abgeschlossener Viten des Nepos vorgesehenen – Wiederholungsstunden am Mittwoch und Samstag jetzt einem Rückgriff auf Inhalte der vorhergehenden Klasse gewidmet wurden: „Die Mercurii quidam memoriae mandaverunt Colloq. ex Castal., quod recitarunt et ut sibi iterum proponerentur colloquia ediscenda petierunt, quod factum est.“<sup>27</sup> Offenkundig bestand also bei den Schülern der Wunsch, von der Lektüre des römischen Autors weg gewissermaßen eine Stufe zurückzugehen auf die Ebene des Lesebuchs der vorherigen Klassen, mit dem dort die Grundlagen der aktivsprachlichen Verwendung des Latein in der Kommunikation, und zwar in einer alltagstauglichen, aber noch nicht den klassischen Normen entsprechenden Form, gelegt wurden.

Dass in diesem Zeitraum die grammatischen Kenntnisse der Schüler zunehmend als defizitär empfunden wurden und demzufolge die reine Grammatikarbeit bei der Textbehandlung einen größeren Raum einzunehmen begann, zeigen Einträge vom 5. Dezember 1704 und 20. März 1705: „In Cornel. absolvimus Cononis c. IV. potissimum Grammatices rationem habuimus, q[ui]ppe quod m[a]x[im]e ignota meis est.“, heißt es am 05. Dezember.<sup>28</sup> Ähnlich dann am 20. März 1705: „Absoluto imperatore Pelopida Agesilai caput II hodie incepimus. Ob defectum cognitionis Grammaticae maiorem, quam constitutum est, ei operam impendimus.“<sup>29</sup>

<sup>26</sup> „Aus dem Nepos haben wir 12 Feldherrn abgeschlossen, indem ich die Texte hinsichtlich der Wortbedeutungen und der in ihnen auffindbaren grammatischen Regeln erklärt und wir sie dann übersetzt und in eigenen Texten zur Anwendung gebracht haben, gelegentlich sogar seine Aussagen in eigenem Latein wiedergegeben haben.“ Das gesamte Werk „De viris illustribus“ besteht aus 23 Biografien.

<sup>27</sup> „Am Mittwoch haben sie [die Schüler, K.-D. B.] einige Dialoge aus dem Castellio auswendig gelernt, weil sie diese vorgetragen haben und darum gebeten haben, sie ihnen zum Auswendig lernen aufzugeben, was auch geschehen ist.“

<sup>28</sup> „Im Cornelius haben wir Kapitel 4 des „Konon“ beendet und uns dabei vor allem um die Grammatik gekümmert, weil hier meine Schüler die größten Kenntnislücken haben.“

<sup>29</sup> „Nach Beendigung des Feldherrn „Pelopidas“ haben wir heute Kapitel 2 des „Agesilaos“ begonnen. Wegen Mängeln in den Grammatikkenntnissen haben wir auf diesen Bereich mehr



Des Weiteren zeigen die Lektionsbücher, dass zusätzlich zu dieser verstärkten, gleichsam „lektüreimmanenten“ Grammatikarbeit zunehmend ein eigener systematischer Grammatik- und Wortkundeunterricht neben der Lektüre durchgeführt wurde. Dieser beschränkte sich zunächst auf die Syntax und die Wiederholung der Vokabeln; späterhin erwies es sich wohl als notwendig, in der Festigung der sprachlichen Grundlagen noch weiter, nämlich auf die Formenlehre bzw. die Deklinationen der Nomina und Konjugationen der Verben, zurückzugreifen: „In Grammatica repetenda etymologiae prima rudimenta laborem subministrant“, <sup>30</sup> trägt Andreas Gravenhorst am 17. Januar 1710 ein. Wie der Unterrichtende diese Wiederholungen empfunden und den Lernstand seiner Schüler eingeschätzt hat, zeigt in schonungsloser Deutlichkeit ein Eintrag vom 28. Februar 1710: „In Etymologia repuerascimus declinando et coniugando.“ <sup>31</sup>

Diese Hinweise der Lektionsbücher geben nun Anlass zu der Schlussfolgerung, dass der Kenntnisstand, mit dem die Schüler aus den unteren Klassen – in denen ja die grammatischen Grundlagen für den späteren Lektüreunterricht gelegt werden sollten – in die *Tertia* kamen, zunehmend als defizitär empfunden wurde, so dass die Durchführung der Neposlektüre in der bisherigen methodischen Form schwieriger war. Daran ließen sich Fragen nach den Gründen für diese schlechter werdenden Lateinkenntnisse anschließen, die sich z.B. mit einem Blick auf Veränderungen in der Sozialstruktur der Schülerschaft, institutionelle Veränderungen in der Schule selbst oder in der fachlichen Kompetenz und pädagogischen Motivation der Lehrer – die ja in den Franckeschen Stiftungen in der Regel nichts anderes waren als Theologiestudenten der Universität Halle, die für eine Unterrichtstätigkeit in den Stiftungen verpflichtet wurden und in deren Lehrerseminar in einem zweijährigen Kurs philologisch, also u.a. auch in der lateinischen Sprache und Literatur ausgebildet wurden – beantworten ließen: Kamen die Schüler aus sozialen Schichten bzw. mit beruflichen Zielvorstellungen, für die Latein weniger wichtig war? Waren die Schülerzahlen in den unteren Klassen oder in der *Tertia* selbst gewachsen, so dass die Unterrichtsbedingungen schwieriger wurden? War die Schülerschaft insgesamt leistungsmäßig heterogener geworden? Waren die Lehrer jetzt besser ausgebildet, so dass sie einen weniger oberflächlichen, die grammatischen Details genauer nehmenden Unterricht praktizierten? Achteten die Lehrer sorgfältiger darauf, dass die Schüler die

---

Mühe verwendet als eigentlich vorgesehen ist.“ Vgl. auch die Abbildung der Lektionsbuchseite in der Dokumentation, Nr. 1.

<sup>30</sup> „Bei der Grammatikwiederholung richten sie ihre Bemühungen auf die allerersten Grundlagen der Formenlehre.“

<sup>31</sup> „In der Formenlehre werden wir wieder zu Anfängern; wir deklinieren und konjugieren.“ Vgl. auch die Abbildung der Lektionsbuchseite in der Dokumentation, Nr. 2.



gesteckten Ziele auch erreichen? Oder waren sie nur eher bereit, schon länger bestehende Defizite auch kritisch zu dokumentieren?

Die Lektionsbücher zeigen nun, dass man auch auf institutioneller Ebene versucht hat, die Lerndefizite der Schüler durch fördernde Maßnahmen aufzufangen: es wurde eine *Latina III Privata* eingerichtet, der außerhalb der Unterrichtszeit der *Tertia* 8 Wochenstunden zugewiesen waren. Diese Privatklasse war, wie ein Rechenschaftsbericht des *Paedagogium Regium* aus dem Jahre 1720 ausweist, ausdrücklich für die schwachen Schüler mit Defiziten in den Grundlagenkenntnissen gedacht:

„Um 6 Uhr tractiren einige Griechisch, andere Frantzösisch: andere aber, die in der Lateinischen Sprache noch gar zu weit zurück sind, lassen sich in den fundamentis derselben privatim informiren/ und lesen dabey einen und andern Auctorem durch.“<sup>32</sup>

Anhand der Lektionsbücher ist nun erkennbar, in welcher Weise die Privatlektüre den Unterricht in der *Tertia* unterstützte und entlastete. Verzeichnet sind für die *Tertia Privata* immer wieder Grammatikwiederholungen zur Syntax und zur Formenbildungslehre, während diese Einträge bei der *Tertia* ganz verschwinden. Gelesen wurden Eutrop – und zwar mit einer deutlich geringeren Lektüregeschwindigkeit als Nepos – sowie die Fabeln des Phaedrus. Die Privatlektüre entlastete also die Neposlektüre der dritten Klasse nicht nur durch die durchgängige Lektüre von als leichter eingestuften Autoren und den damit verbundenen Übungseffekt, sondern auch durch die systematische Aufarbeitung grammatischer Defizite. In der „eigentlichen“ *Tertia* ist jetzt nur noch die Neposlektüre verzeichnet; die Klasse konnte also wieder in der in der Lehrordnung ursprünglich vorgesehenen Form und ihren Zielen entsprechend – der Hinführung auf eine *latinitas*-gemäße Lateinkompetenz – unterrichtet werden.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Francke 1720, S. 19.

<sup>33</sup> Die hier anhand der Lektionsbücher postulierten Kenntnisdefizite der Schüler lassen sich auch anhand der im Unterricht verwendeten Neposausgabe von Christoph Cellarius belegen. Diese war erstmals 1689 und dann in weiteren, unveränderten Auflagen 1694 und 1700 erschienen. Die 1711 erschienene, von Christoph Schöttgen erweiterte Neuauflage fügt der ursprünglichen, überwiegend philologischwissenschaftlichen bzw. sich auf Sacherläuterungen konzentrierenden Kommentierung von Cellarius zahlreiche grammatische und wortkundliche Erklärungen hinzu, z.B. zur temporalen Bedeutung von „ut“ mit Indikativ, zum Supinum oder zu unterschiedlichen Bedeutungen polysemantischer Wörter wie „ducere“. Erklärt werden von Schöttgen oft „typisch lateinische“ Konstruktionen, die vom deutschen Sprachduktus abweichen. Offenkundig waren solche Erläuterungen in einer modernen Textausgabe inzwischen notwendig geworden. Vgl. dazu Cellarius 1711.

## 2.2 Die *Latina Secunda*

Hauptlektüre in der auf die *Tertia* folgenden Klasse *Latina Secunda* waren zu Beginn des 18. Jahrhunderts Ciceros Briefe „Ad familiares“, eine Sammlung von Briefen an Familienmitglieder, politische und private Freunde. Die große Bedeutung, die gerade der lateinische Brief als Medium der Gelehrtenkorrespondenz noch zu Beginn des 18. Jahrhunderts hatte,<sup>34</sup> macht diese exponierte Rolle lateinischer Briefliteratur an einer Gelehrtschule wie dem Paedagogium Regium deutlich: entsprechend dem primären Lernziel der aktivsprachlichen lateinischen Kommunikation sollte die Fähigkeit, stilistisch anspruchsvolle lateinische Briefe zu verfassen, am Muster der Briefe Ciceros geschult werden.

1715 wurde die *Secunda* in zwei aufeinanderfolgende Klassen, die *Latina Secunda Inferior* und die *Latina Secunda Superior*, geteilt. Was diese organisatorische Maßnahme erforderlich machte, lässt sich wiederum durch empirische Befunde aus den Lektionsbüchern erschließen. Da die einzelnen Bücher der Sammlung „Ad familiares“ nämlich immer komplett – methodisch nach dem gleichen Verfahren, wie es die Lehrordnung für die *Tertia* festgelegt hatte,<sup>35</sup> und verbunden mit einer Vielzahl aktivsprachlicher imitatorischer Übungen – behandelt wurden, lässt sich anhand der Lektionsbucheintragungen, die ja immer genau angeben, bei welchem Brief die Klasse zu einem bestimmten Zeitpunkt angekommen war, erkennen, wie viel Zeit man für die Lektüre eines kompletten Buches der Sammlung jeweils benötigte. Die Frage nach der Lektüregeschwindigkeit erlaubt dann Rückschlüsse auf die Entwicklung des Kenntnisstandes und der Fähigkeiten der Schüler in der Textbearbeitung und den daran anknüpfenden aktivsprachlichen Übungen sowie auf die Effektivität der dabei angewendeten Methoden: wenn der Durchgang durch ein Buch der Briefe plötzlich um einiges länger dauerte als bisher und man demzufolge bei einem einzelnen Brief deutlich länger verweilen musste, zeigt das, dass die angewendeten Methoden bei ansonsten gleichbleibenden Inhalten und Zielen des Unterrichts nicht mehr so effektiv wie zuvor zum Erfolg führten und insofern defizitär geworden waren; der ausbleibende Lernerfolg führte dann – in Verbindung mit den im Ganzen zunehmenden Defiziten bei den Schülern, die aus den Vorklassen mitgebracht wurden –

---

<sup>34</sup> Vgl. dazu Döring 2008.

<sup>35</sup> Nur das Ausmaß der textbezogenen Grammatikwiederholung wurde in der Lehrordnung von 1702 im Vergleich zur *Tertia* – zumindest theoretisch – beschränkt: während bei der Neposelektüre ein Kapitel ganz allgemein „grammaticae“ durchgegangen werden und „die Regeln“ dazu in der Grammatik aufgeschlagen werden sollten, sollte sich die *Secunda* auf die Syntax konzentrieren und nur die „schwersten Konstruktionen“ untersuchen. Vgl. dazu Francke 1702b, S. 55-56.

dazu, dass dann eben noch langsamer vorgegangen werden musste. Auf dieser Grundlage lassen sich pädagogische und organisatorische Reaktionen auf diese Entwicklungsprozesse deuten.

Die Auswertung der Lektionsbücher zeigt nun,<sup>36</sup> dass die anfänglich für die Jahre ab 1702 feststellbare wöchentliche Lektüremenge von fünf bis sechs Seiten in der Textausgabe von Cellarius<sup>37</sup> 1711 auf durchschnittlich dreieinhalb Seiten pro Woche abgesunken war. Da der Unterricht zu diesem Zeitpunkt vom gleichen Lehrer wie früher, nämlich Johannes Nicolaus Rudloff, erteilt wurde, ist nun anzunehmen, dass die verringerte Lektüregeschwindigkeit nicht darauf zurückzuführen ist, dass eben ein anderer Lehrer methodisch anders vorging, sondern dass Rudloff eher seine Vorgehensweise, insbesondere die Geschwindigkeit, in der er die Briefe behandelte, verändert bzw. konkret den schlechter gewordenen Lernvoraussetzungen der Schüler angepasst hat. Das gleiche verringerte Tempo behielt dann Rudloffs Nachfolger Andreas Gravenhorst, der den Unterricht in der *Latina Secunda* in den Jahren 1713 und 1714 erteilt hat, bei.<sup>38</sup>

Die organisatorische Maßnahme der Klassenteilung 1715 erscheint nun als Reaktion auf die Veränderungen der pädagogischen Rahmenbedingungen des Unterrichts in der *Secunda*, wie sie die zuvor beleuchteten Entwicklungen deutlich werden lassen: offenkundig war die Lektüre der Briefe in der ursprünglichen Form zunehmend schwierig geworden und damit das vornehmliche sprachliche Ziel der Klasse, die Fähigkeit zum eigenen lateinischen Brief, nur noch eingeschränkt erreichbar.<sup>39</sup> Die Klassenteilung in eine *Inferior* und eine *Superior* erweist sich dabei als Maßnahme, nach Kenntnisstand, Anforderungen und schulischem Bildungsziel von Schülern zu differenzieren.

---

<sup>36</sup> Den folgenden Ausführungen liegen Abschnitte in den Lektionsbüchern zugrunde, die lückenlos dokumentiert sind, in denen also der betreffende Lehrer jede Woche für die *Latina Secunda* eingetragen hat, so dass besondere Gründe für zeitliche Verzögerungen wie z.B. Krankheit des Lehrers, nicht in Frage kommen.

<sup>37</sup> Vgl. Cellarius 1698.

<sup>38</sup> Wie sich die Lektüregeschwindigkeit insgesamt verändert hat, zeigt der Vergleich eines bestimmten Textabschnitts mit der Lektüre des gleichen Abschnitts in früheren Zeiten. Für die Lektüre des gut dokumentierten Abschnitts aus Buch VII ab Brief 17 wurden 1714 neun Wochen benötigt. 1705 war der gleiche Abschnitt in fünf Wochen, vom 13. August bis zum 18. September, bewältigt worden.

<sup>39</sup> Die 1722 von Gottlieb Korte herausgegebene Neuedition der Textausgabe von Cellarius behält ebenso, wie dies bei der Neposausgabe der Fall war, die ursprüngliche Kommentierung von Cellarius bei, ergänzt sie aber um zahlreiche grammatische und wortkundliche Erklärungen gerade zu spezifisch lateinischen, vom Deutschen abweichenden Konstruktionen; ist also wie die Überarbeitung der Neposausgabe durch Schöttgen als Reaktion darauf zu verstehen, dass viele Dinge im sprachlichen Bereich, die früher als bekannt vorausgesetzt werden konnten, inzwischen erklärt werden mussten. Vgl. dazu Cellarius 1722.

Dieser didaktische Differenzierungsaspekt der Klassenteilung lässt sich nun wiederum aus den Eintragungen in den Lektionsbüchern ableiten: Während nämlich in der *Inferior* nur noch in geringer Lesegeschwindigkeit sehr kurze Briefe aus den Büchern XIII bis XVI gelesen wurden, die am ehesten als Textmuster für eigene lateinische Privatbriefe dienen konnten, und dazu mit intensiver Grammatik- und Vokabelwiederholung weiter die sprachlichen Grundlagen gelegt wurden, erreichte die *Superior* wieder relativ schnell – und zwar unter verschiedenen Lehrern – ein durchschnittliches wöchentliches Lektürepensum von 8 Seiten. Die Klassenteilung erwies sich damit als organisatorische Maßnahme, die differenziertes Unterrichten entsprechend dem Leistungsniveau der Schüler zuließ. Diese hatten nun über zwei, sich im Anforderungsniveau steigernde Kurse Zeit, die Ziele der *Latina Secunda* zu erreichen. Leistungsstärkere werden die Versetzung von der *Inferior* in die *Superior* relativ schnell geschafft haben; Schwächere blieben so lange in der *Inferior* und wiederholten diese so oft, bis auch sie die Voraussetzungen für die Versetzung in die *Superior* erfüllten.

Daneben passte diese organisatorische Maßnahme genau in ein Konzept, das darauf hinauslief, Schülern mit unterschiedlichen Zielen hinsichtlich ihres weiteren Lebensweges ein passendes, ihren Bedürfnissen entsprechendes Bildungsangebot zu machen und sie mit den für diesen Weg benötigten Kenntnissen im Fach Latein zu versorgen. Konkret: Auch Schüler, deren Ziel nicht das Studium war, sollten am Paedagogium Regium eine passende Schulbildung vermittelt bekommen.<sup>40</sup> Hinsichtlich der *Latina Secunda* könnte nun dieser Ansatz darauf hinausgelaufen sein, dass für diejenigen, die nicht studieren wollten, mit der *Inferior* der Abschluss erreicht war. Entsprechend ihren – im Vergleich zu den zukünftigen *studiosi* vermutlich insgesamt geringeren – sprachlichen Fähigkeiten hatten sie in langsamer, gründlicher Detailarbeit an den Texten die Grundfähigkeit vermittelt bekommen, einen grammatisch einigermaßen korrekten, sprachlich verständlichen lateinischen Brief zu schreiben, der sich im Idealfall zumindest ansatzweise „ciceronianisch“ anhörte. Die zukünftigen Studenten hatten dagegen – so lässt sich die Hypothese fortführen – nach der *Inferior* die *Superior* zu besuchen, in der der Unterricht, da dort wesentlich schneller vorangegangen wurde, nicht nur hö-

---

<sup>40</sup> Geradezu programmatisch formuliert dies der Bericht von 1720 im allgemeinen Abschnitt über „die Untergebenen“: „Die Scholaren haben nicht einerley Zweck. Die allermeisten sollen studieren: und diese werden in Sprachen und andern nöthigen Wissenschaften so lange informiret, bis sie auf die Universitäten zu ziehen tüchtig sind. Andere aber gedencken beim Studiren nicht zu bleiben: werden aber doch eben so wohl als jene in der Lateinischen und Frantzösischen Sprache, im Christenthum, Schreiben, Rechnen, in der Geographie, Historie, Mathesi, in Teutschen Briefen und allerhand mechanischen Übungen unterwiesen.“ Francke 1720, S. 15.

here Anforderungen an die aus den unteren Klassen mitgebrachte sprachliche Kompetenz stellte, sondern diese auch in viel höherem Maße weiterzuentwickeln bestrebt war und insbesondere hinsichtlich der aktiven Sprachkompetenz in größerem Ausmaß als bei den anderen auf ein perfektes, am klassischen Stilmuster Ciceros ausgerichtetes Latein zielte.

Das Beispiel der *Secunda* zeigt insgesamt, wie sich unterschiedliche Beobachtungen bei der Auswertung der Lektionsbücher – die ja, wie an dieser Stelle nochmals betont werden soll, lediglich die behandelten Unterrichtsstoffe und -verfahren benennen, nicht jedoch deren didaktische Hintergründe reflektieren – zu einer Gesamtinterpretation zusammenfügen lassen, die aus dem empirischen Befund der Lektionsbücher Rückschlüsse zieht auf Veränderungen in Kenntnisstand und Lernleistungen der Schüler, unterrichtsimmanente und schulorganisatorische Gegenmaßnahmen und deren didaktische Intention. Auch hier können die Lektionsbücher lediglich ein Indiz sein; die Interpretation müsste abgestützt werden durch die Auswertung weiteren einschlägigen Quellmaterials wie z.B. Erfahrungsberichten von Lehrern oder Protokollen von Schulkonferenzen, auf denen diese Maßnahmen erörtert wurden.<sup>41</sup>

### 2.3 Die *Latina Prima*

In der obersten Klasse des Lateincurriculums am Paedagogium Regium wurden Ciceros Reden in einer von Christoph Cellarius herausgegebenen Auswahl<sup>42</sup> sowie Ciceros philosophische Schrift „De officiis“ gelesen; offenkundig sah man Ciceros Pflichtenlehre als ein Werk, das für die ethische Bildung eines Christen von hoher Relevanz war. Dass aber auch bei diesem Werk wie bei den Reden die aktivsprachliche Kompetenz als Hauptziel der Lektüre im Vordergrund stand, zeigt ein methodischer Hinweis in der Lehrordnung von 1702, der undifferenziert auf beide Lektüren bezogen war:

Der Lehrer „zeigt die Idiotismos, wie sie von der teutschen Sprache abgehen/ und die vorkommende elegantien [...] und läßt die vornehmsten phrases und descriptiones in ihre excerpta eintragen/ damit sie sowol durch das Schreiben solche beßer behalten/ als auch lernen recht anwenden/ indem eine Redens=Art auf mancherley weise appliciret/ und unter etliche Titul bißweilen eingetragen wird: wel-

---

<sup>41</sup> Die im Archiv der Franckeschen Stiftungen befindlichen Protokolle der wöchentlichen Lehrerkonferenzen am Paedagogium Regium geben allerdings für diese Fragestellungen wenig her: sie dokumentieren nicht so sehr die Hintergründe von Entscheidungen, die inhaltliche Fragen des Unterrichts betreffen, sondern wirken eher wie wöchentliche Protokolle des Geschehens am Paedagogium Regium allgemein, geben insofern „einen weit reichenden Einblick in den Erziehungsalltag der Schulen und Internate.“ (Oberschelp 2006, S. 17).

<sup>42</sup> Vgl. Cellarius 1699.

ches dazu dienet/ daß solche eingetragene Redens=Arten hernach in Exercitiis desto eher angewendet/ und wenn sie eine Phrasin wiedersuchen/ die andern zugleich mit repetiret werden.<sup>43</sup>

Die Lektionsbücher bieten nun interessante Einblicke, was die zeitliche Gewichtung der beiden Lektüren, Reden und *Officia*, im Unterricht betrifft; daraus lassen sich wiederum Schlussfolgerungen hinsichtlich ihres didaktischen Stellenwertes für das Erreichen der erzieherischen – sprachlichen, moralischen etc. – Ziele der Schule ableiten.

Bis etwa 1716 war gut ein Drittel der Unterrichtszeit den *Officia* gewidmet, wobei die beiden Lektüren nicht parallel betrieben wurden, sondern jeweils über einen längeren Zeitraum von mindestens einem, bei den Reden oft sogar zwei Semestern ausschließlich die eine oder die andere gelesen wurde. Im Hinblick auf das weiterhin vorrangige Ziel der Klasse, nämlich die Förderung der aktiven Sprachbeherrschung, insbesondere die Fähigkeit zur lateinischen Rede, wurde also den Reden ein höherer Stellenwert als den inhaltlich gewichtigen *Officia* eingeräumt; andererseits wurde Lektüre der *Officia* immer wieder sehr bewusst und dann auch für einen längeren Zeitraum in die Behandlung der Reden eingeschoben. Die mit der Lektüre der *Officia* erreichbaren erzieherischen Ziele, insbesondere im Bereich der ethisch-moralischen Bildung, waren offenbar so gewichtig, dass sie neben den an sich vorrangigen sprachlichen Zielen der Klasse ihren Raum beanspruchen konnten, so dass in der Verteilung der Unterrichtszeit zwischen Reden und *Officia* der Versuch erkennbar ist, die beiden Lektüren strukturell so zu verknüpfen, dass die Vorrangigkeit der sprachlichen Ziele gewahrt bleibt, ohne die anderen Ziele an den Rand zu drängen.

Die Eintragungen in den Lektionsbüchern zeigen nun, wie sich dieser Ordnungsrahmen allmählich verschob und die *Officia* zum Randphänomen des Unterrichts wurden. Im Wintersemester 1717 lasen zwei parallel in der Klasse unterrichtende Lehrer jeweils mehrere unterschiedliche Reden. Ab dem Sommersemester 1718 sind dann zwar neben der weiterhin kontinuierlichen Lektüre der Reden die *Officia* wieder, allerdings nur noch sporadisch und oft mit vier- bis sechswöchigen Unterbrechungen belegt; gelesen wurden nur noch Auszüge, also nicht mehr komplette Bücher der *Officia*. Wie diese Lücken der *Officia*-Lektüre genutzt wurden, zeigen die Lektionsbücher sehr genau. So wurde die Rede *Pro Roscio*, für die im Jahr 1716/1717 bei gleichgewichtiger Verteilung der Unterrichtszeit auf Reden und philosophische Schriften fast ein ganzes Jahr aufgewendet worden war, nun in der Hälfte der Zeit gelesen. Von den 25 Wochen dieser Lektüre ist für ziemlich genau die

---

<sup>43</sup> Francke 1702b, S. 56.

Hälfte keine *Officia*-Lektüre belegt. In dieser Zeit wurden zwei Drittel der Rede absolviert.

Trotz eines Versuchs in der Lehrordnung von 1721, den *Officia* im Sinne einer konzeptionellen Gleichgewichtung von philosophischen Schriften und Reden wieder einen festen Stellenwert im Unterricht zu geben,<sup>44</sup> kann nach Ausweis der Lektionsbücher auch danach nicht von einem wirklichen Nebeneinander von *Officia* und Reden gesprochen werden; stattdessen belegen diese im Wintersemester 1721 – das nach der Lehrordnung eigentlich ausschließlich den *Officia* gehört hätte – ein Nebeneinander von Pflichtenlehre und der Rede „Pro Milone“, während für die Sommersemester ausschließlich die Reden belegt sind. Die *Officia* waren also weiterhin ein Randphänomen in einem Unterricht, in dem die aktivsprachliche Ausbildung anhand der Reden als Primärziel für anderes kaum noch Raum ließ.<sup>45</sup>

Dieser aus den Lektionsbüchern ableitbare empirische Befund wirft nun wieder die Frage seiner Interpretation auf: War bei konstanter Lektüre der *Officia* doch nicht so viel an aktivsprachlicher Schulung möglich, wie es im Hinblick auf die Anforderungen, die späterhin an die sprachlichen Fähigkeiten der Absolventen des Paedagogium Regium im Lateinischen gestellt wurden – die Fähigkeiten zur lateinischen Kommunikation, zur lateinischen Rede und zum Brief –, erforderlich war? Wurde über eine zügige und möglicherweise eher an inhaltlichen Aspekten ausgerichtete Lektüre der philosophischen Schriften zu wenig an solcher sprachlicher und sprachpraktischer Bildung vermittelt? Stellte sich zwischenzeitlich auch in der *Prima* das Problem geringer gewordener Lateinkenntnisse, so dass hier ein Verzicht auf die philosophischen Schriften zugunsten einer intensiveren Behandlung der Reden, verbunden mit den gewohnten sprachpraktischen Übungen, erforderlich war? Auch hier lassen sich diese Fragen nicht direkt anhand der Lektionsbücher beantworten, aber die Analyse der Unterrichtsdokumentation wirft diese Fragen zumindest auf und gibt Anlass zu entsprechender Hypothesenbildung.

---

<sup>44</sup> Die Vormittagsstunden sollten im Sommer den Reden, im Winter den *Officia* gewidmet sein.

<sup>45</sup> Im Übrigen zeigt sich die Dominanz des rhetorischen bzw. aktivsprachlichen Elements auch in den Inhalten der ab Oktober 1718 eingeführten Privatlektüre, die fast ausschließlich neulateinische Redensammlungen von Cunaeus, Muret oder Cellarius zum Gegenstand hatte.

### 3 Schlussbemerkung – die Lektionsbücher als bildungsgeschichtliche Quelle

Aus den vorhergehenden Detailbeobachtungen zur Unterrichtsdokumentation in den Lateinklassen soll nun ein abschließendes Fazit gezogen werden: Worin liegt das Analysepotenzial der Lektionsbücher für die unterrichtsgeschichtliche Forschung allgemein, worin aber auch die Grenzen des forschenden Umgangs mit ihnen?

Zunächst einmal lassen sich aus den Lektionsbüchern empirisch die Unterrichtsinhalte in den einzelnen Fächern ermitteln, und zwar aufgrund einer Dokumentation, die zeitlich so engmaschig ist, dass sich daraus ein Bild der alltäglichen Unterrichtspraxis gewinnen lässt.

In Zusammenhang mit normativen Texten – Lehr- bzw. Schulordnungen, für die Schulpraxis maßgeblichen didaktischen Grundlagentexten u.ä. – lässt sich erkennen, inwieweit diese in der Unterrichtspraxis umgesetzt wurden, in welchem Ausmaß sie also für den Schulalltag relevant waren.

Bei einer Analyse, die einen größeren Zeitraum umfasst, lassen sich Veränderungen in den behandelten Inhalten, dem Zeitbedarf für bestimmte Inhalte oder der methodischen Behandlung dieser Inhalte ausmachen.

Die empirische Feststellung des alltäglichen Unterrichtsgeschehens und seiner Veränderungen in einem längeren Zeitraum lässt sich nun wiederum in Beziehung setzen zu institutionengeschichtlichen Aspekten einer einzelnen Schule oder, wenn diese Untersuchungen aufgrund der Quellenlage großflächiger durchführbar sind, der Schulen eines bestimmten Territoriums: warum welche organisatorischen Maßnahmen beschlossen wurden, lässt sich unter Umständen von solchen feststellbaren Veränderungen in der Unterrichtspraxis her deuten, insbesondere wenn diese auch theoretisch reflektiert wurden.

Die Lektionsbücher für sich liefern aufgrund ihres rein deskriptiven Charakters immer nur, was die Erklärung bestimmter Phänomene der alltäglichen Unterrichtspraxis betrifft, Anlass zur Bildung von Hypothesen, die sich nur selten ausschließlich anhand der Lektionsbücher verifizieren lassen.

Benötigt werden also ergänzende Quellen und daraus ableitbare Informationen, die dann zusammen mit dem empirischen Befund der Lektionsbücher belastbare unterrichtsgeschichtliche Schlussfolgerungen erlauben.

Hinsichtlich der oben anhand der Auswertung der Lektionsbücher formulierten Hypothese abnehmender Lateinkenntnisse in den Klassen des Paedagogium Regium könnten dies z.B. die im Unterricht verwendeten Textausgaben sein: es lässt sich bei Neuauflagen der aus den letzten Jahrzehnten des 17. Jahrhunderts stammenden Originalausgaben von Cellarius feststellen, dass in den Anmerkungen weit umfassender als in der Originalausgabe einfache



grammatische und wortkundliche Phänomene erläutert wurden; daraus lässt sich folgern, dass für solche die sprachlichen Grundlagen vertiefende Textausgaben inzwischen ein Bedarf gegeben war. Anhand der Schülermatrikel, die über Alter, Herkunft und Vaterberuf der Schüler Auskunft geben, ließen sich in einer sozialhistorischen Untersuchung Veränderungen in der Sozialstruktur der Schülerschaft und der damit verbundenen Ausbildungs- und Berufsziele feststellen; damit ließen sich wiederum Befunde aus den Lektionsbüchern deuten: Anpassung der Unterrichtsinhalte an diese veränderten Bedingungen, Veränderungen in der Akzeptanz einzelner Fächer, die eine sich verändernde Schülerklientel nicht zu benötigen meinte, und dementsprechend abnehmende Leistungen. Mentalitätsgeschichtliche Untersuchungen zu Ausbildung, Selbstverständnis, Motivation etc. der Lehrer anhand von Briefen, Tagebüchern, Autobiographien und Ähnlichem könnten die Befunde der Lektionsbücher von der Seite der Unterrichtenden her erhellen und interpretierbar machen.

In der Summe liegt mit den Lektionsbüchern der Schulen der Franckeschen Stiftungen ein Quellmaterial vor, das in seiner Dichte einen unvergleichlichen Einblick in den konkret praktizierten Fachunterricht an einer der bedeutendsten Gelehrtschulen des 18. Jahrhunderts bietet. Es erlaubt, in der bildungsgeschichtlichen Erforschung einzelner Unterrichtsfächer den normativ-didaktikgeschichtlichen Aspekt um die konkrete Unterrichtspraxis zu erweitern und zugleich die Umsetzung der bildungstheoretischen Prämissen einer historischen Bildungskonzeption – eben hier des Halleschen Pietismus – in die tägliche Praxis zu überprüfen.<sup>46</sup> Es bedarf jedoch ergänzender Quellenstudien, um zu fundierten Interpretationen des empirisch Ermittelten zu kommen.

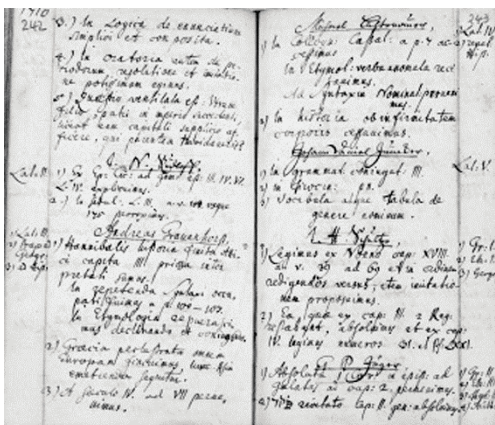
---

<sup>46</sup> Hinsichtlich des Lateinunterrichts an den Franckeschen Schulen betrifft dies z.B. die spannende Frage, inwiefern die von den pietistischen Pädagogen in vielen Texten – bis hin zu Vorreden in den im Unterricht verwendeten Textausgaben – artikulierte Ablehnung der „sündhaften“ und „heidnischen“ Autoren die Auswahl der im Unterricht gelesenen Texte bestimmte, welche Überlegungen dazu führten, sie im täglichen Unterricht dann eben doch zu verwenden und wie man in Unterrichtsmaterialien bzw. im Unterricht selbst das Material präsentierte, um den grundsätzlichen Bedenken Rechnung zu tragen. Siehe dazu meine Dissertation „Die römischen Autoren im Lateinunterricht des Halleschen Pietismus – Lektüreunterricht im Rahmen einer Bildungskonzeption des frühen 18. Jahrhunderts“, die 2015 in der vom Verlag der Franckeschen Stiftungen herausgegebenen Reihe „Hallesche Forschungen“ erscheint.

## 4 Dokumentation



(1) 20. März 1705



(2) 28. Februar 1710

## Quellen und Literatur

### *Ungedruckte Quellen*

Lektionsbücher des Paedagogium Regium im Archiv der Franckeschen Stiftungen:

1703-1708	Signatur: AFSt/S A I 23
1708-1713	Signatur: AFSt/S A I 11
1714-1718	Signatur: AFSt/S A I 31
1718-1723	Signatur: AFSt/S A I 13
1723-1726	Signatur: AFSt/S A I 32
1726-1729	Signatur: AFSt/S A I 28
1729-1734	Signatur: AFSt/S A I 19/29
1741-1748	Signatur: AFSt/S A I 33
1748-1756	Signatur: AFSt/S A I 35
1756-1768	Signatur: AFSt/S A I 36

### *Gedruckte Quellen*

Cellarius, Christoph (1698): M. Tullii Ciceronis Epistolarum Ad Diversos (Familiars vulgo vocant) libri XVI. Leipzig.

Cellarius, Christoph (1699): M. Tullii Ciceronis Selectae Orationes. Jena.

Cellarius, Christoph (1711): Cornelius Nepos perperam vulgo Aemilius Probus dictus De vita excellentium imperatorum. Novis commentariis, indicibus, & tabulis chronologicis ac geographicis illustravit Christophorus Cellarius. Notulas in usum tironum adiecit Christianus Schoettgenius. Leipzig.

Cellarius, Christoph (1722): M. Tullii Ciceronis Epistolarum ad diversos (Familiars vulgo vocant) libri XVI. Christophorus Cellarius recensuit et adnotationibus illustravit indicesque plures adiecit quae omnia hac tertia editione aucta sunt multum et emendata studio Gottlieb Cortii. Leipzig.

Francke, August Hermann (1702a): Kurtzer und Einfältiger Unterricht. Wie Die Kinder zur wahren Gottseligkeit und Christlichen Klugheit anzuführen sind. In: Gustav Kramer (<sup>2</sup>1885): A. H. Francke's Pädagogische Schriften. Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen. Langensalza, S. 17-71.

Francke, August Hermann (1702b): Ordnung und Lehr=Art wie selbige in dem PAEDAGOGIO zu Glaucha an Halle eingeführet ist. Halle/Saale.

Francke, August Hermann (1704): Schrift über eine Reform des Erziehungs- und Bildungswesens als Ausgangspunkt einer geistlichen und sozialen Neuordnung der Evangelischen Kirche des 18. Jahrhunderts. Der Grosse Aufsatz. Hg. v. Otto Podczek. Berlin.

Francke, August Hermann (1720): Kurtzer Bericht Von der Gegenwärtigen Verfassung Des Paedagogii Regii Zu Glaucha vor Halle. Halle/Saale.

Verbesserte Methode des Paedagogii Regii zu Glaucha vor Halle (1721). Halle/Saale.

## Literatur

- Ballauf, Theodor/Schaller, Klaus (1970): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Bd 2: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg/München.
- Blankertz, Herwig (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Wetzlar.
- Brecht, Martin u.a. (Hgg.) (1993-2004): Geschichte des Pietismus. 4 Bde. Göttingen.
- Brockhoff, Silke (2007): „Begabtenförderung“ bei August Hermann Francke. In: Jacobi, Juliane (Hg.): Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne. Das Hallesche Waisenhaus im bildungsgeschichtlichen Kontext. Tübingen.
- Bruning, Jens (2005): Das protestantische Gelehrtenschulwesen im 18. Jahrhundert. Pietismus – Aufklärung – Neuhumanismus. In: Hammerstein, Notker/Herrmann, Ulrich (Hgg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Bd 2: 18. Jahrhundert. Vom späten 17. Jahrhundert bis zur Neuordnung Deutschlands um 1800. München, S. 278-323.
- Dittrich-Jacobi, Juliane (1976): Pietismus und Pädagogik im Konstitutionsprozeß der bürgerlichen Gesellschaft. Historisch-systematische Untersuchung der Pädagogik August Hermann Franckes (1663-1727). Bielefeld.
- Döring, Detlef (2008): Die „Res Publica litteraria“ im mitteldeutschen Raum um 1700 im Spiegel ihrer Korrespondenz. In: Bödeker, Hans Erich (Hg.): Strukturen der deutschen Frühaufklärung: 1680-1720. Göttingen, S. 71-98.
- Ebert, Berthold (1997): Das „Seminarium Praeceptorum“ August Hermann Franckes. Zur Geschichte der Lehrerbildung in den Franckeschen Stiftungen. In: Raabe, Paul u.a. (Hgg.): Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle/Saale, S. 105-121.
- Fries, Wilhelm (1863): Die Stiftungen August Hermann Franckes. Halle/Saale. ND 1913
- Fuhrmann, Manfred (2001): Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland. Von Karl dem Großen bis Wilhelm II. Köln.
- Hinrichs, Carl (1971): Preussentum und Pietismus. Der Pietismus in Brandenburg-Preussen als religiös-soziale Reformbewegung. Göttingen.
- Kramer, Gustav (1882): August Hermann Francke. Ein Lebensbild. 2 Bde. Halle/Saale.
- Kramer, Gustav (2<sup>1885</sup>): A. H. Francke's Pädagogische Schriften. Nebst der Darstellung seines Lebens und seiner Stiftungen. Langensalza (ND Osnabrück 1965).
- Loch, Werner (2004): Pädagogik am Beispiel August Hermann Franckes. In: Brecht, Martin u.a. (Hgg.): Geschichte des Pietismus. Bd 4: Glaubenswelt und Lebenswelten. Göttingen, S. 264-308.
- Mannmann, Anneliese (Hg.) (1983-1984): Geschichte der Unterrichtsfächer. 3 Bde. München.
- Menck, Peter (1967): Die Erziehung der Jugend zur Ehre Gottes und zum Nutzen des Nächsten. Historisch-systematische Untersuchung der Begründung und Intentionen der Pädagogik August Hermann Franckes. Bonn.
- Menck, Peter (1997): August Hermann Francke und seine Schulen. In: Raabe, Paul u.a. (Hgg.): Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle/Saale, S. 15-26.
- Müller, Thomas (1996): Die Geschichte der Lateinschule in den Franckeschen Stiftungen. In: 300 Jahre Latina. Die Franckeschen Stiftungen zu Halle an der Saale. Halle/Saale, S. 40-58.
- Müller-Bahlke, Thomas (1998): Die frühen Verwaltungsstrukturen der Franckeschen Stiftungen. In: Müller-Bahlke, Thomas/Jacobi, Juliane (Hgg.): „Man hatte von ihm gute Hoffnung ...“. Das Waisenhausalbum der Franckeschen Stiftungen 1695-1749. Tübingen, S. VII-XXII.
- Neugebauer, Wolfgang (1985): Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Berlin, New York.

- Neugebauer, Wolfgang (1995): Zu Stand und Aufgaben moderner europäischer Bildungsgeschichte. In: Zeitschrift für Historische Forschung 22, S. 225-236.
- Neugebauer, Wolfgang (2005): Literaturbericht Bildungsgeschichte. Teil 1-3. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 56, S. 584-593, 644-656, 719-731.
- Oberschelp, Axel (2006): Das Hallesche Waisenhaus und seine Lehrer im 18. Jahrhundert. Lernen und Lehren im Kontext einer frühneuzeitlichen Bildungskonzeption. Tübingen.
- Oberschelp, Axel (2007a): Ausstrahlung und Gravitation von Franckes Schulen. In: Jacobi, Juliane (Hg.): Zwischen christlicher Tradition und Aufbruch in die Moderne. Das Hallesche Waisenhaus im bildungsgeschichtlichen Kontext. Tübingen, S. 121-137.
- Oberschelp, Axel (2007b): Der pietistische Lehrer. In: Lehrer, Lehrerbild und Lehrerbildung. Halle/Saale, S. 21-27.
- Oberschelp, Axel (2008): Die „Professionalisierung“ der Lehrer und das Hallesche Waisenhaus 1698-1740. In: Musolff, Hans-Ulrich u.a. (Hgg.): Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500-1750. Köln [u.a.], S. 233-252.
- Obst, Helmut (2002): August Hermann Francke und die Franckeschen Stiftungen in Halle. Göttingen.
- Paulsen, Friedrich (<sup>3</sup>1919/1921): Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. Berlin.
- Roth, Heinrich (1962): Die realistische Wende in der pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung 2, S. 481-490.
- Sauer, Michael (1998/1999): Literaturbericht Bildungsgeschichte. Teil 1-4. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 49/50, S. 761-774 (49), 50-59, 120-128, 181-191 (50).
- Schmid, Georg/Gundert, Ernst (1896, ND 1970): Der Pietismus, seine Pädagogik und seine Schulen. In: Schmid, Karl Adolf (Hg.): Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. Bd 4. Abteilung 1. Stuttgart, S. 187-302.
- Töpfer, Thomas (2012): Die „Freyheit“ der Kinder. Territoriale Politik, Schule und Bildungsvermittlung in der vormodernen Stadtgesellschaft. Das Kurfürstentum und Königreich Sachsen 1600-1815. Stuttgart.
- Weimer, Hermann (<sup>19</sup>1992): Geschichte der Pädagogik. Berlin, New York.
- Zaepernick, Gertrud (1997): Kurzer Bericht vom Paedagogium Regium 1695-1784. In: Raabe, Paul u.a. (Hgg.): Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen zu Halle. Halle/Saale, S. 67-82.
- Zymek, Bernd (1995): Konjunkturen einer illegitimen Disziplin. Entwicklung und Perspektiven der schulhistorischen Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Albrecht, Peter/Hinrichs, Ernst (Hgg.): Das niedere Schulwesen im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert. Tübingen, S. 1-14.

### **Anschrift des Autors**

Klaus-Dieter Beims  
Im Burris 40, 73207 Plochingen  
klausdieterbeims@web.de



Parimala V. Rao

## **Trends in the Historiography of Indian Education: A Critical Review**

The historiography of Indian education presents diverse and complex characteristics, which can be broadly grouped under four recognisable trends: the historiography that developed during the anti-colonial struggle, the historians who study the transnational flow of ideas in education, nationalist and anti-imperialist writings and finally the critical historians. These trends have emerged due to the fact that education in India was and continues to be particularly embroiled in politics. The colonial education system was the site on which the idea of India as a nation was first constructed and articulated even before political nationalism emerged in India. In the post-colonial period, education is equally politicised and nationalist tendencies are predominantly visible in the historiography. So, it is imperative to analyse the content of the major books of the field to understand this process.

During the colonial period, liberals like Dadabhai Naoroji (1825-1917) and Gopal Krishna Gokhale (1866-1915) consistently argued that providing access to all school age children was essential to build the future Indian nation. On the other side of the discussion, elite nationalists like Bal Gangadhar Tilak (1856-1920) openly declared that “educating women and lower castes amounted to loss of distinct Indian nationality”.<sup>1</sup> The anxieties of these nationalists to prevent girls and lower castes from entering schools were intensified by social and economic reforms advocated by social reformers, particularly the challenge posed by Jotirao Phule (1827-1890).<sup>2</sup> These public debates began even before the establishment of the Indian National Congress (INC) in 1885, the official organisation to carry on the anti colonial struggle. This early trend continued until the very end of the anti-colonial struggle. In order to make primary education free, Gokhale proposed an eight *anna* (½ rupee) tax on salt by stating that “my countrymen should eat less salt than let

---

<sup>1</sup> Rao 2008, pp. 25-26.

<sup>2</sup> O’Hanlan 1985, pp. 206-209.

their children continue to grow up in ignorance and darkness.”<sup>3</sup> Mohandas Karamchand Gandhi (1869-1948) called Gokhale his political *guru* (mentor) but undermined his idea of providing free education by making the abolition of salt tax central to his anti-colonial struggle.<sup>4</sup> Gandhi emphatically stated that “a study of geography, astronomy, algebra, geometry is false education”, and argued that it would “further enslave people”.<sup>5</sup> He also stated that “if I had the powers of a despot [...] If I had my way, I would certainly destroy the majority of the present text-books”.<sup>6</sup> Such despotic tendencies were not isolated incidents; he advocated time and again this line of thought. In fact Gandhi’s educational ideas were very close to the educational ideas of the rather authoritarian Argentinean leader Juan Domingo Perón.<sup>7</sup>

Gandhi also declared that “the curriculum and pedagogic ideas which form the fabric of modern education are foreign,” and had effectively “denationalized the masses”.<sup>8</sup> It was not the case of the colonised rejecting the educational ideas of coloniser. A close scrutiny of his writings reveals his staunch defence of the traditional hierarchies of caste and gender. In his book *Hind Swaraj or Indian Home Rule* written in 1909, Gandhi clearly stated that, by introducing compulsory education, “do you wish to make a peasant discontented with his cottage or his lot?”<sup>9</sup> Gandhi called the caste system “not a human invention, but an immutable law of nature – the statement of a tendency that is ever present and at work like Newton’s law of gravitation”.<sup>10</sup> These ideas were effectively challenged by B. R. Ambedkar (1891-1956), the leader of the low caste untouchable community and best educated Indian intellectual of his time. The feudal and upper caste leaders thought that such challenges could be effectively curtailed by removing modern education from the reach of all sections of society. During the colonial rule India witnessed two simultaneous movements: a powerful struggle against caste and gender inequalities within Indian society (1810-1947) and the anti-colonial struggle against British rule (1885-1947).

In 1937 INC swept the provincial elections and formed ministries in the provinces within a scheme of limited self-government. Immediately, a conference of the education ministers of the seven provinces with an INC-led government was held at Wardha on the 22th and 23th October 1937. Gandhi

---

<sup>3</sup> Rao 2013, p. 242.

<sup>4</sup> Rao 2013.

<sup>5</sup> Gandhi 1946.

<sup>6</sup> Ibid.

<sup>7</sup> Holzwarth/Oelsner 2014.

<sup>8</sup> Rao 2014, p. 173.

<sup>9</sup> Gandhi 1946, pp. 63-64.

<sup>10</sup> Gandhi 1909/1962, p. 13.



presided over the conference and the meeting endorsed his idea of educational reform. The scheme has been variously called the *nai taleem* or new education, Wardha scheme, the Basic Education, and Self Supporting School System. In this scheme, the teaching of language, literature, history, geography, mathematics and sciences were relegated to the background and children, evoking an idealized image of the village community and work, had to spin yarn for four hours a day to contribute towards the salaries of the teachers and maintenance of schools.<sup>11</sup> Through the Wardha Scheme, what was essentially nationalist rhetoric took the shape of state policy. Some intellectuals opposed it and wrote the first set of history of education books to prove that the educational developments had been quite different from the ones perceived by Gandhi and his supporters. From this point of departure, I will sketch the take-off of Indian educational historiography from this point of departure, its differentiation and the emergence of new historiographical trends, over the following pages. I will often refer to individual works in my analysis. The focus on individual works represents recognition of both their strong influence in the emergence of this field of knowledge and research as well as their representative character of major currents of scholarship in the country. The critical view advanced here is related to the contextualization of major works and authors in terms of their political and cultural purposes informing their scholarship.

## Historiography of Education during the anti-colonial struggle

M. R. Paranjpe, a strong supporter of the Indian National Congress and the principal of the Tilak College of Education in Poona, was the first Indian author to publish a book on the history of education. In the introduction of his book *A Source Book of Modern Indian Education 1797-1902*, published in 1938, he emphasised that “the people of India will feel [...] the need of studying carefully the educational policy which has shaped the India of today”.<sup>12</sup> He juxtaposed nationalist criticism that modern education “described as a foreign plant, not suited to the Indian soil, [...] by enforcing a foreign medium of instruction, it is believed to have arrested the development of Indian languages and Indian intellect,” with the existing “universal complaint that the growth of Indian education has not been as rapid and as varied as it should have been to make India efficiently shoulder the responsibilities of a self-governing nation. The literacy percentage is

---

<sup>11</sup> Varkay 1940.

<sup>12</sup> Paranjpe 1938, p. vi.

disgracefully small, and even in this small percentage of literates there appears an alarming disparity between literate men and literate women".<sup>13</sup> Paranjape asserted that,

The acquaintance with English has made possible inter-provincial and inter-national exchanges of views, opened out a treasure of knowledge concealed from Indians in the past, and revolutionised their social and political outlook. [...] For the first time in the last two thousand years has successfully challenged the caste system of India and the consequent parochial outlook inherent in the people. Learning is no longer a privilege of the few and the Brahman and the Chandala forgets the distinction in their status at birth and work as colleagues for common ends.<sup>14</sup>

He declared that "it would be wrong to plan the education of the India to come, without acquiring a close grasp of the past, without accurately evaluating the indictment and the encomium of the educational policy of the last hundred years".<sup>15</sup> Paranjape for the first time brought into the public domain the hard hitting letter from Rammohan Roy (1772-1833) to the Governor-General of India, written in 1823, opposing the government policy of encouraging Arabic and Sanskrit education in India and demanding the introduction of English and modern sciences. This demonstrates that what Thomas Babington Macaulay (1800-1859), a member of the General Governor's Council, proposed in 1835 was actually demanded by Indians twelve years before.

The next one to oppose the conclusions of the Wardha meeting was another INC supporter, T.N. Sequeira. His *The Education of India*, published a year after Paranjape's book, traced the history of education from the anti-colonial perspective and accepted the Gandhian notion that "if India is to be educated, her education must be Indian". Sequeira acknowledged the fact that the English language was popular among Indians from the very beginning. He gave the example of the Banaras Sanskrit College during 1823-1824. When English was introduced the number of students on role went up from 163 to 279. Indian demand for English education was so great that when the Hooghly College was established in August 1836 it admitted 1,200 fee-paying students in three days.<sup>16</sup>

Though Paranjape rejected the Wardha Scheme outright, Sequeira engaged with it. In his analysis, he boldly stated that "there is no theoretical originality in the scheme," and went on to argue that "the teacher's pay and the cost of

---

<sup>13</sup> Ibid. pp. v-vi.

<sup>14</sup> Ibid. p. vi.

<sup>15</sup> Ibid. pp. vi-vii.

<sup>16</sup> Sequeira 1939, pp. 36-42.

equipment and repairs met from the sale of products” (produced by children) was harmful.<sup>17</sup> He warned that “if production is put before education, the school degenerates into a factory and education is a mask for exploitation”.<sup>18</sup> Sequeira’s opposition does not make him “an Anglicised Indian”, a category that was constructed and ridiculed by the nationalists and often set in contrast to the purportedly “real” Indian, the “indigenous native.” Sequeira was equally conservative and one of his criticisms against the Wardha scheme was that it had “no provision for religious education”. He also opposed “treating girls and boys on par” with each other, as he believed that “girls are different”.<sup>19</sup>

The third book on the history of education, *History of Education in India*, was written by Syed Nurullah and J. P. Naik and published in 1943. Both were Congressmen and Naik went on to become the premier educationist in post-independent India. Nurullah and Naik consider the history of education as “a great drama” of “the non-Indians to impose a cheap imitation of the British educational system on India and the desire of the people of the country to create a new system to meet their own peculiar needs and problems”.<sup>20</sup> In spite of this somewhat binary view, they give equal credit to the missionaries, the European officers of the education department, and the Indians for pioneering modern education. They cover a range of issues from pre-modern education in the early part of the nineteenth century until the adoption of the Wardha scheme. Interestingly, they do not discuss it. Since the book is dedicated to M. R. Paranjape, the first critic of the Wardha scheme, one could assume that Nurullah and Naik agreed with him in his opposition to Gandhi’s ideas.

If the histories of education by Paranjape, Sequeira, Nurullah, and Naik represent a liberal attempt to critique and engage with the dominant educational ideology of the anti-colonial struggle, Bruce Tiebout McCully’s *English Education and the Origins of Indian nationalism* represents the imperialist perspective. Published in 1940, this book aims for “a systematic study” of the “documentary proof” of a “suspicion that Indian nationalism originated largely as a by-product of English education”.<sup>21</sup> McCully used education as a tool to study a central question: “Was the doctrinal content of Indian nationalism imported into India from Europe or does it represent an indigenous product of the Indian soil and culture?”<sup>22</sup> He traced the history of modern

---

<sup>17</sup> Ibid., p. 201.

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Ibid., pp. 130-136.

<sup>20</sup> Nurullah/Naik 1943, pp. xi-xiv.

<sup>21</sup> McCully 1940/1966, preface.

<sup>22</sup> Ibid., p. 10.

education from the establishment of the Hindu college in Calcutta in 1816 until the early part of the twentieth century, bringing out a number of educational debates that were until then not in the public domain. McCully correctly identified the “genuine intellectual craving”, the poverty of students, educational initiatives across India, the establishment of universities and such other issues.<sup>23</sup> All these factually correct narratives are closely entwined with the rise of Indian political consciousness. This in itself was a reply to the increasingly inward looking, narrow, and oppressive educational policies adopted under the influence of Gandhi, who argued that modern education had enslaved India. However, McCully fails to make a distinction between the ideas of nationalism that emerged in Europe and the actual content of Indian nationalism.

He states that, “the liberal nationalists of India [...] invented little or nothing in the way of ideology. Their contribution to Indian nationalist thought consisted for the most part in expounding a modified version of doctrines which they had picked up as students in the Indian universities or acquired later while studying in England or abroad. Even the tactics of the European nationalists were imitated.”<sup>24</sup>

McCully failed to recognise the fact that the leaders of the Indian National Congress who led the anti-colonial struggle consciously rejected the European model of nation building based on a single language or religion supported by military might. They upheld “the spirit of liberalism implied in freedom from caste, creed and regional prejudices and a steady devotion to all that seeks to do justice between man and man”.<sup>25</sup> They equated European nationalism with “Kipling’s hooligan spirit of patriotism”, and argued that “the European notion of my country right or wrong is narrow and selfish and would lead to mischievous results: patriotism based on hatred of other countries and foreigners would eventually prove to be suicidal”.<sup>26</sup> Gopal Krishna Gokhale insisted that Indian nationalism “would oppose tyranny and injustice by even native tyrants with the same vehemence as injustice by foreigners”.<sup>27</sup> Therefore, from the very beginning, Indian nationalism was anti-colonial and opposed to colonial exploitation, rather than being anti-British, driven by hatred of foreigners. So, McCully’s analysis of the process of the development of modern education is commendable but his analysis of its impact on Indian nationalism is questionable.

---

<sup>23</sup> McCully 1940/1966. These are discussed on different pages scattered across the book.

<sup>24</sup> *Ibid.*, p. 389.

<sup>25</sup> Circular 1896.

<sup>26</sup> Kaikini 1911.

<sup>27</sup> Rao 2011.

## Post-colonial developments in educational historiography

In post-colonial India, similar trends continued to occupy public debates. Liberals consistently fought for free and compulsory education, while nationalists insisted on the argument that modern education was a part of European or Western imposition, hence it should be banned. The first prime minister of India, Jawaharlal Nehru (1889-1964) did not oppose the Gandhian educational ideas, but silently undermined them by establishing more universities and technical institutes. The adoption of caste based quotas for admission to the educational institutions and government employment enabled poor and lower caste children to have access to education and employment for the first time. In addition to this, several regional governments implemented progressive land reforms in which the landlords lost control over land and agricultural labourers. School education was made free for all girls and lower caste boys. Though these measures were limited in scope in the absence of compulsory education, the feudal, caste and patriarchal interests none the less felt threatened by these developments, as in most cases the first generation of learners were children of their “own” agriculture labourers. Lal Bahadur Shastri (1904-1966), Nehru’s successor as prime minister tried to abolish the use of English language in the government and educational institutions, which led to a violent protest movement. Once again, modern education became a narrative of Western cultural imposition that was perceived to have no relevance to Indian society and culture.

The historiography of Indian education in the post-independence period can be divided into three distinct trends of scholarship. The first one emphasises the transnational flow of ideas and institutions and ask show the local interacted with the universal. A second group is that of the nationalist and anti-imperialist historians. They reject the very idea that there could be any transnational flow of educational ideas or shared histories of educational endeavours. They insist that modern education has been a part of European cultural imperialism and has no relevance to Indian students. In addition, pre-modern education in India is extolled as superior to modern education. The third group consists of critical historians who appreciate the transnational flow of ideas, but focus more on educational inequalities and the debates surrounding it. This last group, with their intense archival research and micro data, critically engages with the nationalist and anti-imperialist writers.

## Education as a space for transnational cultural interaction

The trend of exploring the transnational cultural interaction in the field of history of education began with David Kopf in *British Orientalism and the Bengal Renaissance*. He was the first to question the simplistic notion of “the British impact”, which focused on “the westernisation and modernisation”, in contrast to “the Indian response”, which focused on “Indian heritage and renaissance”.<sup>28</sup> He effectively explored the complex relationship between the colonial state and its idea of protecting the young British civil servants from “the erroneous ideas of French revolution” and the group of professors’ comprised of liberal British scholars, Baptist missionaries, Hindu pundits and Muslim Maulvis. It is this transnational interaction that made the College of Fort William, though it only existed for a short period (1800-1807), a veritable laboratory for research, teaching, translation and experimentation that had a far-reaching effect on Bengal in particular and India as a whole.

David Lelyveld in his *Aligarh's First Generation* has consistently linked institutional histories with larger socio-political developments. Lelyveld traces the history of the Muhammadan Anglo-Oriental College at Aligarh during 1875-1900. Lelyveld has successfully studied the relationship between its founder Syed Ahmad Khan, and the British principals Theodore Beck and Theodore Morison as well as the subsequent emergence of social identities.<sup>29</sup> Margrit Pernau has taken the study of transnational educational interaction to new heights in her edited volume *The Delhi College*. She and other scholars look beyond just the institution and unfold the complex dynamics of European, not just the British, interactions with the Muslim and Hindu society in the first half of the nineteenth century. The British established this institution in 1825 to educate the Muslim elites in Arabic and Persian. Its first principal was Felix Boutros, a Frenchman; the second principal was Aloys Sprenger, an Austrian from Tyrol. Another important person of influence was Gottlieb Wilhelm Leitner, a German Jew from Hungary, who dominated the educational scene in the Punjab for the next 25 years. The study also focuses on some early students of the college like Ramachandra and Mohanlal Kashmiri. Pernau effectively strings together the history of an institution, the society and the city with the larger canvas of European influences.<sup>30</sup>

In the field of missionary education, transnational cultural and educational interactions were strong and had lasting effects on Indian society. D. H. Emmott's *Alexander Duff and the Foundation of Modern Education in India*

---

<sup>28</sup> Kopf 1969, pp. vii-viii.

<sup>29</sup> Lelyveld 1978.

<sup>30</sup> Pernau 2006.

and M. A. Laird's *Missionaries and Education in Bengal 1793-1837* look beyond the simplistic picture of putting all missionaries, particularly all Protestant missionaries, into the same basket. If Emmott attributes the peculiarities of Duff's educational activities as a Presbyterian Missionary to his Gaelic roots, Laird effectively placed the difference between English and Scottish Protestant Christianities and their different education systems as a backdrop to the educational ideas for the activities of these missionaries. Until Duff came to Calcutta, missionaries gave a very basic education in the vernacular. Emmott analysed how Duff, "as a native of the Scottish Highlands, had early realized that among Gaelic-speaking people the demands of higher education could only be met by English. Duff placed Gaelic and Bengali in the same category".<sup>31</sup> It was the popularity of Duff's school that led other missionaries to pursue a similar path, albeit reluctantly. It was Gaelic speaking Duff who was the most fervent supporter of English education while the English speaking Baptist missionaries were ardent supporters of vernacular education. Laird has shown that the "education given by the missionaries was broader in scope and aim" than that which was followed in England.<sup>32</sup> The popularity of the missionary schools was due to the high standard of education they provided.<sup>33</sup> This aspect was analysed by Hayden Bellenoit, in his *Missionary Education and Empire in Late Colonial India 1860-1920*. Bellenoit attempted to explore the field of education in north India, with larger intellectual debates, religion, spirituality and Indian patriotism. He effectively showed that the missionaries were closer to Indians in spite of their apparent proselytising mission. They supported Indians in their anti-colonial struggle and even defended the arrested students in the court of law.<sup>34</sup> Emmott, Laird, and Bellenoit, through their well-researched histories, reject the nationalist and anti-imperialist rhetoric that missionaries were agents of a colonial project.

Although transnational interactions brought about deeper understanding of cultures and paid rich dividends in the field of education, there were also difficulties and complications. Instead of acting as patronisers of the flow of ideas, some of the transnational actors actually prevented new ideas from entering India. Tim Allender's *Ruling through education* addressed the introduction of the *Halqbandi* or Circle system of schools with Urdu as the language of instruction in the Punjab.<sup>35</sup> William Arnold (1828-1859), who introduced this system, was the son of Thomas Arnold (1795-1842), the principal

---

<sup>31</sup> Emmott 1965, pp. 160-169.

<sup>32</sup> Laird 1972.

<sup>33</sup> Ibid.

<sup>34</sup> Bellenoit 2007.

<sup>35</sup> Allender 2006.

of the famed Rugby school, who had introduced there a number of innovations in both the structure of schools, teaching methods, and curriculum. However, as an imperial administrator, his son effectively checked the flow of such ideas by making school education more or less insular to external influences.

The transnational cultural interaction was not smooth in every case. Nita Kumar in her book *Lessons from Schools: the History of Education in Banaras* sees complexities arising from an aggressive imposition of the homogenised formal structure on the existing Sanskrit schools, the *pathasalas*.<sup>36</sup> The Banaras Sanskrit College (established 1791) equally faced similar problems. The first principal of the college, Pundit Kashinatha Sarma, had interacted very closely with the British Sanskrit scholar William Jones and had compiled a Sanskrit-English lexicon for him. However, Sarma and his team of Pundits were not treated well by the British Orientalists, which resulted in strong opposition from the eminent local pundits to the British endeavour.<sup>37</sup> In this way, while education as a site for transnational cultural interaction was successful in most cases and resulted in the revitalisation of academic space, it also met with difficulties in places like in Banaras. The transcultural and transnational history of Indian education is essential to understand the “surprising connections, hybrid resilience, and innovations in education resulting from encounters across cultures”.<sup>38</sup>

## The Nationalist and anti-imperialist historiography

If the first group of historians explored the transnational flow of ideas and influences in the history of Indian education, the nationalist and anti-imperialist narratives placed the field of education in watertight and mutually exclusive compartments. To the nationalist narratives modern education is “foreign” and a threat to the “Indian values”. Dharmapal in his *The Beautiful Tree*, written in 1983, asserts that “our knowledge about Indian education is derived from foreigners”, and situates his book by referring to a statement made by M. K. Gandhi in London in 1931: “the British administrators, when they came to India, instead of taking hold of things as they were, began to root them out. They scratched the soil and began to look at the root, and left the root like that, and the beautiful tree perished”.<sup>39</sup> Dharmapal derived the title of the book from this statement.

---

<sup>36</sup> Kumar 2000.

<sup>37</sup> Dodson 2010.

<sup>38</sup> Bagchi 2014, p. 8.

<sup>39</sup> Dharmapal 1983, p. 1.



Dharmapal attempted to prove how “the beautiful tree perished” due to the colonial rule. He used reports from Bengal and Madras Presidencies, where colonial rule was already 70-80 years old. In these reports, some of the liberal British officers declared that “learning had declined” as there were hundreds of villages with no schools in their districts. They urged the government to be more pro-active in the field of education.<sup>40</sup> Now the question is why the data from the Bombay Presidency, collected shortly (within two to eight years) after the British conquest, was not used? Here, too, hundreds of villages in each district had no schools. Another important fact is that the Bombay data admirably collected from the records and published by the leading educationalist R. V. Parulekar, was in the public domain,<sup>41</sup> while the data for the Madras Presidency had to be collected from handwritten records in the archives. This indicates that Dharmapal went to great lengths to selectively collect data to validate Gandhi’s ideas.

Krishna Kumar’s *Political Agenda of Education: A Study of Colonialist and Nationalist Ideas* has continued this trend of constructing a historical narrative to defend Gandhian educational ideas. In order to forcefully support Gandhi’s rejection of textbooks for school children, Kumar has constructed the difference between Indian and European educational ideas on the basis of “European insistence on texts in direct contrast to Indian reliance on oral tradition”.<sup>42</sup> In India, the oral tradition was predominantly Vedic, while other Hindu, Jaina and Buddhist traditions were written. How could the Indian tradition that produced over 500 texts, a dozen scripts and thousands of inscriptions ever be an essentially oral tradition? Both oral and written traditions co-existed. The oral tradition of storytelling to the masses and the teaching of script and advanced knowledge to the students in schools can coexist. The absence of the use of paper cannot be construed as an absence of written tradition. Most of the texts on philosophy (like *Upanishads*), mathematics (like *Lilavati* of Bhaskara), and astronomy (like *Aryabhatiya*) were in the form of palm leaf manuscripts. In the beginning of the nineteenth century all major Indian languages had their own distinctive scripts and these scripts were taught in every pre-colonial school.

In order to articulately support the Gandhian education that forced 5-10 year old children to work and earn enough to pay the salaries of teachers, Kumar draws from Hindu mythology the image of the authoritarian Indian teachers and subservient Indian students. Kumar cites the mythological stories of Upamanyu and Ekalavya to support his arguments. Upamanyu was deliberately starved by his teacher. Unable to bear hunger, he ate poisonous berries

---

<sup>40</sup> Ibid.

<sup>41</sup> Parulekar 1951.

<sup>42</sup> Kumar 1991, pp. 52-55.

and consequently became blind. The story concludes that the teacher was pleased by the devotion of Upamanyu and got his blindness cured. However, the story does not say how psychologically scarred Upamanyu was after going through this ordeal or how his parents felt betrayed by the trust they had in the teacher.

Ekalavya wished to become a student of Dronacharya, the great teacher who taught and mentored the princes of Pandava dynasty in the epic Mahabharata. He had heard of Dronacharya's greatness and made a statue of him and practiced archery before the statue. When Dronacharya saw the mastery Ekalavya had attained, he could not tolerate it. Ekalavya had outperformed his favourite student prince Arjuna, whom he had taught day in and day out for several years. Ekalavya's skill was a challenge to his own teaching abilities as well as a probable threat to the prince at a later date. Therefore, Dronacharya demanded the thumb of Ekalavya's right hand as *gurudakshina*, or payment for his teaching (or rather in this case never teaching). Due to the loss of his thumb Ekalavya, a passionate archer could never practice archery again. The story also demonstrates the fact that ingenious lower caste students could acquire knowledge and skills without the agency of the upper caste custodians of knowledge – a definite threat to social hierarchy.

Kumar effectively uses the stories of Upamanyu and Ekalavya to argue that in the Indian tradition the teacher was "a figure of authority during the student's training".<sup>43</sup> Kumar also insists that in the Indian tradition "the teacher had the freedom to delay the learning of one pupil, and in the case of another to permit a rapid progression through several stages".<sup>44</sup> This autonomy in the pacing of pedagogy gave the teacher "tremendous power over the student".<sup>45</sup> Now the question arises: was it not the "autonomy in the pacing of pedagogy" that cost Ekalavya his thumb? Was it not the "tremendous power the teacher had over the student" that cost Upamanyu his sight? Upamanyu and Ekalavya were victims of egoistical and ruthless teachers. Moreover, these are lone examples, which were an exception rather than the norm. However, Kumar considers that these stories extol "the supremacy of the teacher and the modesty of the ideal disciple" in which there was "total allegiance to authority, unquestioning obedience, capacity for enduring hardship and self-sacrifice".<sup>46</sup> Such arguments have two important consequences. Firstly it upholds the inhuman, authoritarian grip of the teacher on the students even to the extent of inflicting physical injury. Secondly, it considers mythology as

---

<sup>43</sup> Ibid., pp. 86-87.

<sup>44</sup> Ibid., p. 72.

<sup>45</sup> Ibid., p. 72.

<sup>46</sup> Ibid., p. 87.

history and as a consequence denies the ontological status of history as a rigorous social science discipline.

If the nationalist writers use myths for constructing an eulogised pre-modern India to assert the superiority of spiritual eastern ideas over the materialist western ones, the anti-imperialist writers project the modern education as “a policy designed to colonize or dominate the intellect of indigenous peoples”.<sup>47</sup> Martin Carnoy’s *Education as Cultural Imperialism* (1974) and Gauri Viswanathan’s *Masks of Conquest: Literary Study and British Rule in India* (1990) explore the processes of this intellectual colonisation. To both, the agents of cultural imperialism were the missionaries.

Carnoy has argued that the British administration succeeded in enforcing cultural imperialism through the missionaries, and holds them responsible for the British victories in India. In reality, however, the British considered the missionaries detrimental to their expansion and actively forbade their entry into India. As a result they could enter only the Dutch and Danish territories in India. The missionaries were allowed into India in 1813 after intense agitation during the previous twenty years. By 1813, the British had already won the battles of Plassey, Buxar, three Carnatic wars, four Mysore wars, and two Maratha wars and had emerged as the single and most dominating power in India. In this sense, when the British decided to allow missionaries to enter India, they had won eleven out of fourteen wars. Even after missionaries were allowed into India, a “General Order” was issued in 1842 prohibiting the employment of clergymen in connection with education in India. Time and again it refused to relax this rule.<sup>48</sup>

Besides this, Carnoy constructs education as cultural imperialism on the basis of factual errors. For example, the Hindu College established in Calcutta by Rammohan Roy is called a British enterprise. Such misrepresentations are numerous. Carnoy undermines the educational and social reforms of Rammohan Roy, which were influenced by David Drummond, David Hare, Alexander Duff and others, by dismissing Rammohan Roy “as a beef-eating Brahmin”.<sup>49</sup>

Vishwanathan has stressed the denial of the existence of transnational exchange of ideas between the missionaries and the Indians.

She states that, “the parents were affected by the ‘tyranny of the Bible’ [...] ‘let Duff Saheb do what he can’ was, the Lal Behari Dey’s father’s defiant challenge to

---

<sup>47</sup> Whitehead 2005, p. 317.

<sup>48</sup> “Memorandum on the Rule prohibiting the employment of clergymen in the Education Department”, 14 May, 1858. In: National Archives of India, Nos. 16-17.

<sup>49</sup> Carnoy 1974, pp. 98-99.

the threat of proselytism. But Duff Saheb was a little more devious than even Dey's father imagined."<sup>50</sup>

The actual statement of Dey's father was thus, "if it be written on my son's forehead that he will not become Christian, then he will not become Christian, let Duff Saheb do what he can, but if it be written on my son's fore head that he will become a Christian, then he will become Christian, do what I can."<sup>51</sup>

From the actual statement of Dey's father neither the "tyranny of Bible" nor the fear of conversion could be inferred. Besides such misrepresentations, there are also discrepancies in events and incidents. She refers to "T. B. Macaulay's speeches in the House of Commons dated 2 February 1835". However, on that day Macaulay was not in London but in Calcutta, presiding over a meeting of the General Committee of Public Instruction, also frequently incorrectly referred to in the book as General Counsel of Public Instruction. By interpreting the modern education, which consisted of the study of "modern sciences, mathematics, political economy, geography, and history through English as a medium of instruction and English literature", as only "English studies" or "English literature", Vishwanathan has argued that "the English Literary text, functioning as a surrogate Englishman in his highest and most perfect state, becomes a mask for economic exploitation, so successfully camouflaging the material activities of the colonizer".<sup>52</sup> The fact is that the colonial state established only Arabic and Sanskrit colleges during the first century of its rule from 1757 onwards. The English schools established by Thomas Munro in the Madras Presidency, Thomas Babington Macaulay in the north, and Robert Short read in the Bombay Presidency were aberrations that were closed down soon after their departure.<sup>53</sup> It was Rammohan Roy in Bengal in 1816-17, Jagannath Shankarseth, Jumsetjee Jejeebhoy, and Mohammad Ibrahim Makha in Bombay in 1827-35 who first introduced the "English Literary texts" into the school and college curriculum in opposition to the colonial state policy of encouraging only Arabic and Sanskrit education. In order to defend her argument that the colonial state imposed modern education on Indians, she has passed off a lone policy statement influenced by Macaulay, called "the Government of India Resolution" of 1835, as "the English Education Act, which officially required the Natives of India to submit to the study of English literature, irrevocably

---

<sup>50</sup> Viswanathan 1990, p. 58.

<sup>51</sup> Day 1879, p. 47.

<sup>52</sup> Viswanathan 1990, p. 20.

<sup>53</sup> It is also worth noticing that Munro, Macaulay, and Shortread were Scotsmen.

altering the direction of Indian education”.<sup>54</sup> If the Resolution was an act enforced by the colonial state then why, even after a century of “enforcing” this act (1835-1947), were less than 5 percent of Indians literate in English language?

Analysing the historiography of Indian education, Clive Whitehead agrees with Hobsbawm’s conclusion that “more history than ever is today being revised or invented by people who do not want the real past, but only a past that suits their purpose. Today is the great age of historical mythology”.<sup>55</sup> The growth of modern education in India cannot be viewed as “destruction of indigenous education” and a period of “European cultural imperialism” or “European hegemony”. As Hobsbawm argues, “history consists of the interaction of variously structured and geographically distributed social entities, which mutually reshape each other [...] Europe and non-Europe can no more be separated than Ibn Khaldun’s Beduin and sedentaries: each is the other’s history”.<sup>56</sup> Such history, as in the case of the history of Indian education could be constructed by not only side-lining the transnational cultural interactions, but also the voices of the marginalised sections like the lower castes and women. It is interesting to note that the narratives of Kumar, Carnoy, and Vishwanathan seldom address the education of these sections of society.<sup>57</sup>

## New Critical Historiography

The critical historiography of Indian education has boldly opened up complex micro data that upturns the received knowledge of constructed narratives. What is critical in this historiography is that it has analysed the growth of modern education in India beyond the European/non-European dichotomies. For the first time, it has brought into the public domain, on the one hand, the complexities in government policies and, on the other, the real motives of the political leaders of India’s anti-colonial struggle. With intense archival work and use of contemporary newspapers, journals, biographies and personal papers, these historians show that most of the ideas propounded within the nationalist and anti-imperialist historiography cannot withstand historical scrutiny.

Aparna Basu, in her book *The Growth of Education and Political Development in India, 1898-1920*, elaborately deals with the problems connected to university reform, control over secondary education, and the political com-

---

<sup>54</sup> Viswanathan 1990, p. 58.

<sup>55</sup> Hobsbawm 2002; Whitehead 2005, p. 316.

<sup>56</sup> Hobsbawm 1997, pp. 172-173.

<sup>57</sup> Rao 2014, p. 30.

plexities surrounding them. In her second book, *Essays in the History of Indian Education*, she has effectively questioned the theory mooted by the colonial state after the revolt of 1857 that Muslims were educationally backward as they had failed to take up modern education. This theory had remained unquestioned for over a century. Basu used enrolment data for schools and colleges across India to show that although Muslims formed only 14 percent of the population of the British India, they formed 24.1 percent of the total students at the college level in the 1920s.<sup>58</sup> She also opened up new areas of research such as the history of technical and science education in India. Similarly, S. C. Ghosh effectively addresses the various intricate layers in the development of official policies.<sup>59</sup>

If Basu and Ghosh address the larger debates in the history of Indian education, Philip Constable, in his essay “Sitting on the school *verandah*”, explores the micro data of schools in a small town. He shows how effectively certain British officials, elected representatives (nationalists) and the school masters colluded to keep school education beyond the reach of the lower caste, untouchable children and how the system was manipulated at every level.<sup>60</sup> Sabyasachi Bhattacharya, in his two edited volumes, treads the un-trodden path and brings in the problems related to the education of the poor, girls, untouchables and tribal peoples into the mainstream educational debates. In *The Contested Terrain: Perspectives on Education in India*, Bhattacharya, for the first time, boldly states that in the field of education the “inequality exacerbated pre-existing inequalities in our society”.<sup>61</sup> This acknowledgement was essential to contest the dominant ideology that pervaded both the writings on historical aspects of education as well as public debates on education. This dominant ideology, sanctified by Gandhian thought, held that everything – education, society, culture – was just, fair and harmonious in pre-colonial India and this harmony was destroyed by the British. This primary contestation had gone unchallenged in the mainstream history of education debates, as the writings of Kopf, Laird, Basu and others had remained confined to a very small section of researchers in history. Bhattacharya opened up “the second area of contestation: between egalitarian thinking on education and vested interests, between attempts to bring to an end unequal access to education and efforts to preserve it, between the privileged and the disprivileged”.<sup>62</sup> He further explored the patterns of inequality in education through asymmetries in the distribution of privilege in the form

---

<sup>58</sup> Basu 1982, p. 14.

<sup>59</sup> Ghosh 1975, 1983, 2010.

<sup>60</sup> Constable 2000.

<sup>61</sup> Bhattacharya 1998, pp. 3-4.

<sup>62</sup> *Ibid.*, p. 4.

of access to education in his next book *Education and the Disprivileged*. Drawing upon Pierre Bourdieu and Antonio Gramsci, Bhattacharya has argued that,

“as distinct from state-dominance, there is a phenomenon of hegemonic potency in civil society, on the basis of one or more of the caste/class/gender criterion or criteria, socially recognised and backed by social sanctions against infringement. This dominance is independent of (though occasionally reinforced by) state – recognised privileges, disprivileges which are legally enforceable.”<sup>63</sup>

Thus by diverting the gaze from the state, which had dominated the history of education until then, to civil society with its deep rooted social inequality, Bhattacharya successfully opened up new areas of research within the history of education that went beyond the colonial and anti-colonial dichotomies.

Since the gaze was turned on civil society for the existing educational inequalities in the country, and the hegemonic power of certain sections of society was recognised, there was a need to know what the important and influential intellectuals, political leaders and social reformers were saying and doing during colonial rule. The educational ideas of Gandhi and Tagore were well known. However, the ideas of other important leaders were not in the public domain. The next volume, *Educating the Nation*, brought together 188 documents consisting of speeches, writings, and testimonials of Indians before the Education Commission. Such an elaborate assemblage of documents brought forth tensions within the nationalist rhetoric on national education and Bhattacharya was able to identify that “in the domain of education [...] communal divide is evident long before its political articulation in the form of parties”.<sup>64</sup>

The critical feminist historians have addressed the history of girls' education in the larger context of transnational, colonial and Hindu social reform movements. Girls in Hindu society faced a peculiar disadvantage. According to the religious tenets, they were forbidden to learn to read and write. The desire of girls to read and their early struggle with the social norms is well documented by Tanika Sarkar's *Words to Win: The Making of Amar Jiban, a Modern Autobiography*. It tells the struggle of Rassundari Debi (1810-1899), a Bengali housewife, to learn to read. Debi went on to become the first woman to write an autobiography in 1876. Uma Chakravarti's *Rewriting History, the Life and Times of Pandita Ramabai* and Meera Kosambi's *Pandita Ramabai through Her Own Words* explore the trials and tribulations of Pandita Ramabai (1858-1922). Ramabai was the first female intellectual to

---

<sup>63</sup> Bhattacharya 2002, p. 2.

<sup>64</sup> Bhattacharya/Bara/Yagati 2003, p. xxiii.

defy the societal norm to enter a man's world of public debates and the nationalists felt threatened by such defiance.<sup>65</sup> Bhattacharya's volume *The Development of Women's Education in India*, consisting of 134 documents, statistics and a powerful introduction, address the lacuna in documenting girls' education in colonial India. He has argued that "the institutional structure was shaped by the negotiation and interaction between the indigenous intelligentsia and the British Indian government".<sup>66</sup> It brought out the nationalist voices against girls' education, which were hidden behind the overarching anti-colonial rhetoric of Indian nationalism.

The process through which the nationalist hegemonies undermine the growth of liberal, secular space and the consequent growth of Hindu fundamentalism in the educational space is brought out by Parimala Rao in her *Foundations of Tilak's Nationalism: Discrimination, Education and Hindutva*. This book analyses the consistent attack on the education of girls, lower castes, poor upper castes, as well as Muslims, by the nationalist leader Bal Gangadhar Tilak.<sup>67</sup> Such a reactionary idea did not emerge as a result of anti-colonial struggle, but had deeper roots in the pre-colonial social stratification of India.<sup>68</sup> Her next book, an edited volume entitled *New Perspectives in the History of Indian Education*, with its critical introduction and well-researched papers by historians like Eleanor Zelliot and social scientists like Laura Jenkins, demonstrates that colonial rule alone was not responsible for educational backwardness and inequalities. The stratification of Hindu society, coupled with the beliefs of upper caste nationalist leaders who upheld gender and caste inequalities and defended these inequalities as an integral part of Indian tradition, were equally responsible for it. Zelliot's graphic description of the experience of a Dalit boy "leaning in the window to write with rain falling on his rear" that moved a lower caste teacher to tears as he could not admit him into the classroom due to societal pressures, is quite representative of this.<sup>69</sup> This and numerous other examples question the nationalist and anti-imperialist rhetoric.<sup>70</sup>

---

<sup>65</sup> Rao 2008.

<sup>66</sup> Bhattacharya/Bara/Yagati 2001, p. ix.

<sup>67</sup> Rao 2010.

<sup>68</sup> Rao 2013.

<sup>69</sup> Zelliot, 2014, p. 52.

<sup>70</sup> Rao 2014.



## **A Concluding Remark: The lasting impact of the anti-colonial movement**

A critical review of the historiography of Indian education reveals that writing the history of education began not as an academic exercise but one to counter the dominant ideology of the anti-colonial struggle. In post-colonial India, historians have explored the transnational connections and other explicitly critical historians have effectively questioned the nationalist and anti-imperialist narratives. However, just as the anti-colonial rhetoric ignored and sidelined the historical writings, the nationalist and anti-imperialist narratives ignore the transnational connections and the inherent inequalities within Indian society. It is interesting to note that the books based on intense archival research by Parulekar, Kopf, Basu, Pernau and others are available in a few select libraries and Tim Allender's book on the Punjab is practically not available in India. These are seldom quoted by writers on education or referred to in the public debates. So the nationalist and anti-imperialist narratives have come to be passed off as authentic histories of education and as a consequence dominate academia as well as policy debates on education.

### **Literature**

- "Memorandum on the Rule prohibiting the employment of clergymen in the Education Department", May 14, 1858. In: National Archives of India, Nos. 16-17.
- Allender, Tim (2006): *Ruling through Education: The Politics of Schooling in Colonial Punjab*. New Delhi.
- Bagchi, Barnita (2014): Connected and entangled histories: writing histories of education in the Indian context. In: *Paedagogica Historica* 50, 6, pp. 813-826.
- Basu, Aparna (1974): *The Growth of Education and Political Development in India, 1898-1920*. New Delhi.
- Basu, Aparna (1982): *Essays in the History of Education*. New Delhi.
- Bellenoit, Hayden J. A. (2007): *Missionary Education and Empire in Late Colonial India 1860-1920*. London.
- Bhattacharya, Sabyasachi (ed.) (1998): *The Contested Terrain: Perspectives on Education in India*. Hyderabad.
- Bhattacharya, Sabyasachi (ed.) (2002): *Education and the Disprivileged*. Hyderabad.
- Bhattacharya, Sabyasachi/Bara, Joseph/Yagati, Chinna R. (eds.) (2001): *The Development of Women's Education in India*. New Delhi.
- Bhattacharya, Sabyasachi/Bara, Joseph/Yagati, Chinna R. (eds.) (2003): *Educating the Nation*. New Delhi.
- Carnoy, Martin (1974): *Education as Cultural Imperialism*. New York.
- Chakravarti, Uma (1998): *Rewriting History, the Life and Times of Pandita Ramabai*. New Delhi.
- Circular, The Deccan Sabha (November 4, 1896): *The Deccan Sabha Papers*. New Delhi.

- Constable, Philip (2000): 'Sitting on the School Verandah': The ideology and practice of 'untouchable' educational protest in late nineteenth century western India. In: *The Indian Economic and Social History Review* 37, 4, pp. 383-422.
- Day, Lal Behari (1879): *Recollections of Alexander Duff*. London.
- Dharmapal (1983): *The Beautiful Tree: The Indigenous Education in the Eighteenth Century*. New Delhi.
- Dodson, Michael S. (2010): *Orientalism, Empire and National Culture: India 1770-1880*. New Delhi.
- Emmott, D.H. (1965): Alexander Duff and the Foundation of Modern Education in India. In: *British Journal of Educational Studies* 13, 2, pp. 160-169.
- Gandhi, Mahatma K. (1909/1946): *Hind Swaraj or India's Home Rule*. Ahmedabad.
- Gandhi, Mahatma K. (1962). *Varnashramadharma*. Ahmedabad.
- Ghosh, Suresh C. (1975): Dalhousie, Charles Wood and the Education Despatch of 1854. In: *History of Education* 4, 2, pp. 37-47.
- Ghosh, Suresh C./Naik, Jayant P. (eds.) (1976): *Development of Educational Service 1857-74*. New Delhi.
- Ghosh, Suresh C./Naik, Jayan P. (1983): Formation of an Education Policy of the British Raj Between 1757 and 1857. In: Willem Frijhoff (ed.): *The Supply of Schooling*. Paris.
- Ghosh, S. C./Naik, Jayant P. (2010): *The History of Education in Modern India, 1757-2007*. New Delhi.
- Hobsbawm, Eric (1997): *On History*. London.
- Hobsbawm, Eric (2002): *Interesting Times*. London.
- Holzwarth, Simone/Oelsner, Verónica (2014): Re-defining Work and Education as a Means to National Self-determination. A Comparative Study of Gandhian India and Peronist Argentina. In: Rao, Parimala (ed.) (2014): *New Perspectives in the History of Indian Education*. New Delhi.
- Kaikini, L. V. (1911): *The Speeches and Writings of Sir Narayan G. Chandavarkar*, Bombay.
- Kopf, David (1969): *British Orientalism and the Bengal Renaissance: The Dynamics of Indian Modernisation 1773-1835*. Berkley/Los Angeles.
- Kosambi, Meera (2000): *Pandita Ramabai through Her Own Words: Selected Works*. New Delhi.
- Kumar, Krishna (1991): *Political Agenda of Education: A Study of Colonialist and Nationalist Ideas*. New Delhi.
- Kumar, Nita (2000): *Lessons from Schools: History of Education in Banaras*. New Delhi.
- Laird, Michael A. (1972): *Missionaries and Education in Bengal 1793-1837*. Oxford.
- Lelyveld, David (1978): *Aligarh's First Generation: Muslim Solidarity in British India*. Princeton.
- McCully, Bruce T. (1940/1966): *English Education and the Origins of Indian Nationalism*. Gloucester.
- Nurulah, Syed/Naik, Jayant P. (1943): *History of Education in India During the British Period*. Bombay.
- O'Hanlan, Rosalind. (1985): *Caste, Conflict and Ideology: Mahatma Jotirao Phule and Low Caste Protest Movement in Nineteenth Century Western India*. Cambridge.
- Paranjpe, Madhav R. (1938): *A Source Book of Modern Indian Education 1797-1902*. London.
- Parulekar, Ramchandra V. (1951): *Survey of Indigenous Education in the Province of Bombay, 1820-1830*. Bombay.
- Pernau, Margrit (ed.) (2006): *The Delhi College, Traditional Elites, the Colonial State and Education before 1857*. New Delhi.
- Rao, Parimala V. (2007): Women's Education and the Nationalist Response in Western India: Part I – Basic Education. In: *Indian Journal of Gender Studies* 14, 2, pp. 307-316.

- Rao, Parimala V. (2008): Nationalism and the visibility of women in public space: Tilak's criticism of Rakhmabai and Ramabai. *The Indian Historical Review* 35, 2, pp. 155-177.
- Rao, Parimala V. (2008): Educating Women and Non-Brahmins as 'Loss of Nationality': Bal Gangadhar Tilak and the Nationalist Agenda in Maharashtra, Occasional Paper. Centre for Women's Development Studies/New Delhi.
- Rao, Parimala V. (2010): Foundations of Tilak's Nationalism: Discrimination, Education, and Hindutva. New Delhi.
- Rao, Parimala V. (2013): Promiscuous crowd of English Smatterers: 'Poor' in the Colonial and Nationalist Discourse on Education in India 1835-1935. In: *Contemporary Education Dialogue* 10, 2, pp. 223-248.
- Rao, Parimala V. (ed.) (2014): *New Perspectives in the History of Indian Education*. New Delhi.
- Sarkar, Tanika (1999): *Words to Win: The Making of Amar Jiban, a Modern Autobiography*. New Delhi.
- Sequeira, T. N. (1939): *The Education of India*. London/Humphrey Milford/Oxford.
- Varkey, Chankat J. (1940): *The Wardha Scheme of Education: An Exposition and Examination*. London.
- Viswanathan, Gauri (1990): *Masks of Conquest: Literary Study and British Rule in India*. London.
- Whitehead, Clive (2005): The Historiography of British imperial education policy, Part I: India, History of Education. In: *Journal of the History of Education Society* 34, 3, pp. 315-329.
- Zelliot, Eleanor (1992): *From Untouchable to Dalit: Essays on the Ambedkar Movement*. New Delhi.

### Correspondence Address

Dr. Parimala Rao  
Jawaharlal Nehru University  
School of Social Sciences II  
Zakir Husain Centre for Educational Studies, Room N°203  
New Delhi-110067, India.  
parimalavrao@gmail.com

# Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2015

## Aus dem Inhalt

### Schwerpunkt – Bildung und Hegemonie

Redaktion: Marcelo Caruso

Julia Kurig: Alte und neue Erziehung im Kampf  
um Hegemonie

Jana Wittenzellner: Gesellschaftsreform durch Sach-  
bücher? Sexualaufklärung als antihegemoniale Strategie...

Frank Lückert: Neue Rahmenrichtlinien – alte Normen

Aline Nardo: ‚Evolutionäre Pädagogik‘ – zwischen  
hegemonialem Anspruch und diskursiver Realität

### Schwerpunkt – Empowerment

Redaktion: Ulrike Mietzner

Marcelo Caruso: Performing Teaching Expertise and Dis-  
empowering Elementary Teachers

Joachim Scholz: Beiträge der geistlichen Schulaufsicht  
zur Professionalisierung der preußischen Elementarschul-  
lehrer im frühen 19. Jahrhundert

Klemens Ketelhut / Sabine Reh: Power and Disempower-  
ment in German Experimental Schools

### Abhandlungen

Klaus-Dieter Beims: Fromme Lehrer und heidnische Texte

Tichon Sergejewitsch Sergejew: Russische Schul- und  
Bildungsverhältnisse am Beispiel von Ilja Nikolajewitsch  
Uljanow

Friederike Thole: Revival der psychoanalytischen  
Pädagogik

und weitere Beiträge.

978-3-7815-2084-4



9 783781 520844

ISSN 0946-3879

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung